



Universidade de Brasília – UnB

História, colonialidade e história da África no Ensino Médio
Uma análise de manuais didáticos de História incluídos no PNLD de
2015 para Ensino Médio

Luiz Henrique Santos Brandão

Brasília, DF
Dezembro de 2016

Luiz Henrique Santos Brandão

História, colonialidade e história da África no Ensino Médio
Uma análise de manuais didáticos de História inclusos no PNLD
de 2015 para Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História
do Instituto de Ciências Humanas da
Universidade de Brasília como requisito
parcial para a obtenção do grau de
licenciado em História.

Brasília, DF
Dezembro de 2016

Agradecimentos

É difícil conseguir pensar em começar agradecendo outra pessoa que não o Dr. André Luiz Brandão. Médico, pai, sábio, amigo. Um exemplo de dignidade, caráter, competência e paciência que espero algum dia conseguir honrar o suficiente. É inútil tentar descrever a importância que meu pai teve em toda essa trajetória que me trouxe até aqui. Obrigado por acreditar em mim. Obrigado pela sua confiança e apoio. Obrigado por estar aqui pra gente. Eu sei que não é fácil. Espero agora estar mais perto das condições de poder retribuir todos estes presentes incomensuráveis e essa dedicação que permitem a mim e à nossa família o privilégio de uma educação interdita para a esmagadora maioria das pessoas da minha idade no meu país.

Outra pessoa que não poderia deixar de agradecer aqui é a dona Ceni. Mulher maravilhosa com um coração imenso e uma força extraordinária que dedicou a sua juventude a criar quatro filhos difíceis e que descobre agora os sabores de uma vida nova. Você teve uma importância fundamental nessa caminhada. Espero poder cultivar tanto quanto puder as qualidades tão essenciais que você tem de sobra, aprender da sua sabedoria e dedicar minha energia ao que meu coração julgar necessário, como você sempre soube fazer. Tenho muito orgulho de você, mãe. Tenho me dedicado para um dia ser digno também do seu orgulho. Te amo muito.

E finalmente, mas nem de perto menos importante, à pessoa que passou junto comigo por todo o processo que foi produzir essa monografia. Teve paciência nos meus momentos de crise, que acreditou em mim e esteve aqui o tempo todo quando eu mais precisei. Jenniffer, você é um presente maravilhoso na minha vida. Às vezes eu me pego pensando de onde você saiu, como veio parar aqui. Obrigado por seu apoio, por seu carinho e paciência. Nós dois sabemos das dificuldades e alegrias que passamos até aqui. Eu agradeço imensamente por ter tido oportunidade de ter uma pessoa incrível como você ao meu lado durante esse tempo. Acabou, amô. E, tendo acabado, espero poder me dedicar e estar presente para você como você merece. Como nós merecemos. O mundo começa agora!

*ao deus azul inexistente que em mim habita
e que me vê com os olhos que olham
de dentro do espelho.*

E ouço as vozes
Os dois me dizem
Num duplo som
Como que sampleados num sinclavier:

É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do Espírito Santo amém

O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos

O Estrangeiro. Caetano Veloso.

Sumário

Considerações iniciais	8
1. História e colonialidade	15
1.1. Orientalismo	17
1.2. Colonialidade do saber	20
1.3. Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos.....	24
2. Educação, ensino de História e colonialidade do saber	32
2.1. Legislação e colonialidade do poder	33
2.2. Educação e colonialidade do saber	35
2.3. Manuais didáticos	39
3. Análise dos manuais didáticos	43
3.1. Qual o espaço para a história da África?	45
3.2. O que é importante dizer sobre África?	47
3.3. Discursos em torno de África	53
Considerações Finais.....	60
Referências	63

Resumo:

Os objetivos centrais que este trabalho visa atingir são apresentar o problema da colonialidade e alguns dos principais autores e autoras que se dedicam a estudá-lo no âmbito da educação assim como aplicar estas reflexões numa análise detalhada dos discursos tácita ou explicitamente presentes em alguns manuais didáticos brasileiros de História listados no PNLD de 2015. As discussões aqui presentes estão norteadas pelos conceitos de Orientalismo (conjunto de discursos auto-referenciados produzidos pelo Ocidente sobre o Oriente), alienação (relação de dominação/exploração em que há a imposição de um deslocamento do centro ontológico de um sujeito ou grupo para outro) e criação ativa de ausências (normatização do real de acordo com padrões ocidentais modernos) propostos por Edward Said, Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos respectivamente.

Palavras-chave: colonialidade do saber; pedagogia decolonial; manuais didáticos; ensino de História da África.

Considerações iniciais

Quando me decidi a cursar a licenciatura em História, o fiz pelo motivo que levou a maioria dos colegas que conheci durante estes cinco anos de curso a trilhar o mesmo caminho: o exemplo de alguma professora ou professor que tiveram no Ensino Médio. Queria um dia poder ser igual a eles, fazer a performance que via eles fazendo, dizer as coisas que eu ouvia eles dizerem, saber das coisas que eles sabiam. Queria estar lá e ser aquela pessoa. Um personagem.

Passei pelo PAS, Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, originalmente concebido como uma forma de ingresso para alunos de escolas públicas e que mais tarde se transformou, na prática, em um guia para as escolas de elite e cursinhos direcionarem e especializarem os seus currículos, podendo cobrar uma mensalidade mais alta na proporção do número de aprovados em cursos de alta demanda como Medicina, Direito, Engenharias etc.

Logo descobri que os professores que teria na universidade não seriam parecidos em quase nada com os professores que tive na escola. Quase tudo o que eu mais admirava nestes estavam ausentes naqueles. Pensava que descobriria a versão final, saberia identificar as mentiras que contam pra gente, que ficaria sabendo enfim o que se escondia nos bastidores do mundo.

Claro que a experiência universitária é quase um parque das frustrações de todas estas expectativas juvenis, como pode atestar qualquer um que tenha passado por ela. E este é, de certo modo, um aspecto positivo e saudável da experiência universitária. O que me transtorna mais profundamente não é ter frustradas estas expectativas, mas que a Universidade reproduza, reforce e imponha tudo o que achávamos que ela servia para questionar e – quem sabe? – romper.

A universidade não foi para mim apenas um lugar onde passei a conviver com todas estas injustiças sociais. Ela foi, talvez, o lugar onde eu mais as vi sendo mascaradas. E eu aprendi um novo nível do exercício, já antigo conhecido meu, de fingir com tanta força que estas desigualdades não estavam lá, a ponto de passar

realmente a não mais vê-las. Desigualdades essas que escorrem pelas paredes da universidade e vemos jorrar quando olhamos o nosso currículo.

Este é um trabalho sobre a colonialidade nos livros de Ensino Médio, mas é injusto desconsiderar a nossa parcela de culpa - enquanto comunidade universitária - nesse fenômeno. Não apenas os temas de pesquisa são altamente euro-referenciados. A nossa própria maneira de diferenciar o que é conhecimento válido do que não é, encontra-se atravessada por essa eurocentricidade.

Entre os temas abordados no capítulo em que discuto temas relacionados à Educação, chego a mencionar a falta de preparo da maioria dos professores que já estão no mercado de trabalho que, não tendo cursado disciplinas específicas de história da África em seus cursos superiores¹, chegam à escola geralmente desarmados contra os preconceitos que se encontram comumente atrelados ao tema. No entanto, eu mesmo não tive uma única matéria específica sobre estudos indígenas, educação das relações étnico-raciais, pensamento negro ou estudos feministas como parte do currículo. Dito isso, qualquer crítica que tenha tecido aqui sobre isso aplica-se também a mim e a minha formação.

O desinteresse e a negligência no nível institucional em relação a estas experiências históricas advindas de qualquer grupo humano que constitua em algum grau o Outro criado pela cosmologia e epistemologia europeias é uma constante que atravessa verticalmente todos os níveis de educação no Brasil. A pergunta que deu origem a esta monografia surgiu no ambiente que foi o meu primeiro contato com a docência, num projeto chamado Vestibular Cidadão, que oferece gratuitamente um curso preparatório para o ENEM e vestibulares à alunos de escolas públicas do Distrito Federal e algumas cidades de Goiás. Ao final de uma das aulas sobre Grécia Clássica, um dos alunos me aborda na saída da sala: “Professor, então quer dizer que a nossa origem é na Grécia?”.

Esta pergunta me afetou profundamente. Lembro ter conversado muito sobre isso com um amigo na saída do cinema, depois de ter visto um filme biográfico sobre o Chico Buarque, em que ele conta um episódio em que um colega pergunta por que que ele não lia autores brasileiros ao invés de ficar lendo todos aqueles russos. Chegamos à

¹ O que também não significa necessariamente e por si só uma ruptura com estes padrões racistas e eurocêtricos de organização do conhecimento histórico.

conclusão de que não conhecemos o Brasil. Não conhecemos autores brasileiros. Não conhecemos a América-latina. Não conhecemos a África. Conhecemos as tensões que marcaram o advento da pólis na Grécia, conhecemos as crises da República romana, conhecemos as consequências da queda do Império, as intrigas nobiliárquicas ibéricas, o historicismo alemão do século XIX, a política econômica norteamericana, as sutilezas e imperfeições técnicas nas traduções de Carl Schmitt do alemão para o português. Talvez seja por isso que, quando tentamos elaborar uma reflexão sobre nós mesmos, os resultados giram em torno de um “quem somos nós?” e não passam muito disso.

Por que nos interessamos tanto sobre esses temas estranhos ao nosso próprio contexto? Por que silenciemos, excluamos e subalternizemos as outras histórias que, como a nossa, não podem caber no paradigma europeu? O que isso diz sobre nós?

De repente me dei conta de que eu era agora um professor de História, como aqueles que eu mesmo tive no Ensino Médio. Eu estava lá na frente, falando as “verdades” autorizadas pela minha formação e em que as pessoas acreditavam. Contando para elas a história delas. Agora eu tinha um impacto na vida de todos aqueles alunos do mesmo modo como aqueles professores impactaram a minha. Talvez maior. E o que eu estava fazendo com esse novo superpoder?

Com todas as críticas, todo o discurso de resistência e de mudança do sistema, eu ainda reproduzo esse tipo de colonialidade no meu discurso, na minha forma de dar aula, na minha forma de lidar com meus alunos, nas minhas leituras, nos meus gostos, minhas relações afetivas. Eu estava ali representando um papel: uma reatualização do missionário, do catequista; um colonizado trabalhando a serviço da colonialidade.

Ao longo e depois de todo este processo, estes questionamentos passaram a fazer parte não só da minha prática docente, mas do meu cotidiano, e foi nesse estado de coisas e ideias que tive meu primeiro contato com Frantz Omar Fanon, em uma disciplina de História da América com o professor Carlos Eduardo Vidigal.

Ele incluiu na bibliografia um texto escrito por Ramón Grosfoguel introduzindo o pensamento de Fanon através de um estudo sobre o “Pele Negra, Máscaras Brancas”, de 1952. A leitura deste artigo, inicialmente para cumprir as obrigações da disciplina, me causou uma impressão muito profunda. É claro que estas questões que tanto me chamaram a atenção no texto sempre estiveram presentes cotidianamente e nunca

faltaram pessoas para falar sobre isso para mim. Eu é que não tinha condições de me conectar com aquele tipo de discurso. Uma ausência de condições diferente das materiais. Uma ausência de condições que é fruto de uma formação (que no meu caso é um período que abrange a minha vida inteira desde a alfabetização) que, explícita ou tacitamente, cumpre a função de (re)produzir uma cegueira em relação às experiências que de alguma forma escapem este universo epistemológico sobre o qual ela encontra a sua própria fundamentação.

Ao começar os trabalhos que precederam esta monografia, tive a sensação de estar adentrando um em universo totalmente novo, muito diferente do que eu estava acostumado. Durante toda a minha graduação, a única crítica mais contundente à epistemologia eurocêntrica hegemônica foi com o professor Estevão Costa Thompson na disciplina de História da África e algumas mais pontuais nas de História da América. A produção intelectual a respeito da (de)colonialidade não faz parte do currículo de História na Universidade de Brasília.

Essa, porém, não é uma especificidade do curso história na Universidade de Brasília, nem a Universidade de Brasília é um caso isolado no panorama universitário brasileiro. Pelo contrário, essa parece ser – salvo honrosas exceções² que, mesmo assim, encontram dificuldades em se estabelecer – a regra seguida pela grande maioria das universidades ao redor do mundo.

O cânone europeu organiza as instituições de ensino em todos os níveis, reproduzindo e arraigando o racismo epistêmico desde as séries iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior. Um colonialismo institucional que não só desestimula, como poda as possibilidades de desenvolvimento de um discurso afirmador dos saberes e das culturas locais e seus sistemas de conhecimento, além de introjetar um complexo de inferioridade em quem está na periferia desse sistema excludente.

Tal convivência institucional naturaliza e perpetua os padrões eurocêntricos de interpretação do mundo e do sujeito, de modo que as tentativas de romper com o cânone são encaradas, quando não com aversão, com uma certa condescendência jocosa.

2 Aqui é necessário mencionar o trabalho de Wanderson Flor (Filosofia), Joaze Bernardino (Sociologia), José Jorge de Carvalho e Rita Segato (Antropologia) Selma Pantoja (História) e Anderson Oliva (História) que têm contribuído de maneira fundamental para a mudança deste panorama na UnB.

Assim, de um modo geral, a aluna ou aluno de graduação muitas vezes não chega – pelo menos não pelas vias institucionais formais – sequer a ter conhecimento da existência de qualquer material ou aparato teórico que questione a narrativa pretensamente universalista e objetiva europeia. Ou melhor: que questione a pretensão de universalidade e objetividade do discurso europeu. Os grandes teóricos são do Norte. Os grandes historiadores são do Norte. A própria história, como disciplina e como tradição, é do Norte (europeia).

Por mais estranho que soe à nossa sensibilidade contemporânea quando um Hegel escreve que “a África é algo fechado e sem história, que ainda está envolto no espírito natural [e, portanto, não humano]” (HEGEL, 2008: 88), não se pode perder de vista os ecos que esse tipo de discurso encontram na organização geopolítica do conhecimento que, ainda hoje, tem lugar e força no sistema universitário em uma escala mundial e como sua presença se faz sentir nas sociedades que compartilham a dita “herança colonial”.

O contato com os escritos de Fanon me abriu as portas não só para uma nova perspectiva historiográfica, mas para uma postura ética e política renovada, ressignificada em relação ao meu curso e à minha profissão. A partir dos questionamentos suscitados pelo contato com suas ideias, procurei conhecer as autoras e autores que trabalham hoje com categorias de análise similares e aprendi logo a admirar o esforço desses autores e autoras pela construção um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos, filosóficos, etc (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 16), na busca pela construção de uma via alternativa concreta a essa modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas ricas, porém limitadas – e frequentemente violentas – propostas epistêmicas .

Pretendi com este trabalho dar a mim mesmo a oportunidade de aprofundar o meu contato com essas autoras e autores que dedicam suas carreiras intelectuais a pensar sobre o problema da colonialidade na contemporaneidade e as relações entre estes conceitos, de modo a produzir um material a partir dos questionamentos presentes na minha própria prática docente e que me permita melhorar de algum modo essa prática.

Escolhi trabalhar tendo a história da África como foco principal porque, como lembra Philip Curtin

No âmbito desse esforço geral, o papel dos historiadores da África - na própria África e fora dela - assumia particular importância, provavelmente pelo fato de a história africana ter sido mais negligenciada que a das outras regiões não europeias equivalentes e porque os mitos racistas a desfiguraram ainda mais que a estas últimas. Em razão de seu caráter multiforme, o racismo é como se sabe, um dos flagelos mais difíceis de extirpar (CURTIN, 1980: 75).

Para atingir os objetivos aqui propostos, o presente trabalho foi dividido em três partes. Na primeira delas, busquei apresentar em linhas gerais o problema da colonialidade e me aproximar dos autores que já a trabalharam em seus cursos e publicações com vistas a levantar as principais questões sobre as quais me debrucei ao longo do texto.

Início então este primeiro capítulo com uma reflexão sobre as origens coloniais das Ciências Humanas, em especial a História, e a relação destas com aquilo que Edward Said chamou de Orientalismo; passando pelo grupo Modernidade/Colonialidade e terminando com uma apresentação dos aspectos da produção intelectual de Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos que serão usados no terceiro capítulo.

Na segunda seção tento relacionar os temas acima - a colonialidade do saber em especial - com a Educação e os manuais didáticos. Numa palavra, este capítulo apresenta o tema específico sobre o qual me debrucei no terceiro e último capítulo. Trato nesta seção sobre a legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África no Brasil, sua história e impactos, sobre o papel desempenhado pelos sistemas educacionais na imposição e manutenção de uma epistemologia e de um *modus vivendi* baseados em referenciais europeus e eurocêntricos.

Na terceira parte realizo um estudo a partir de quatro manuais didáticos escritos para o Ensino Médio, analisados e relacionados no PNLD de 2015 para o Ensino Médio. Início apresentando alguns dados sobre o espaço reservado à história do continente africano nestes manuais. Em seguida busco trabalhar estes dados

comparando os manuais didáticos fazendo uma relação de quais foram as informações julgadas relevantes pelos autores para serem incluídas no texto didático sobre África.

Finalizo analisando os discursos reproduzidos por estes autores utilizando os referenciais teórico-metodológicos apresentados no primeiro capítulo, a saber: o Orientalismo de Said, a assimilação/alienação de Fanon e a criação ativa de ausências de Boaventura de Sousa Santos.

Espero com este trabalho contribuir, mesmo que de forma mínima, para o esforço conjunto de decolonização epistêmica, de construção de uma pedagogia decolonial e por uma história menos racista e eurocêntrica, mas também buscar reconhecer como este racismo, eurocentrismo e colonialidade operam através de mim e da minha prática docente, como eu mesmo estou imerso e impregnado destes referenciais que me esforcei aqui por criticar.

1. História e colonialidade

A partir da segunda metade do século XX, autores como Frantz Fanon, Edward Said, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Boaventura de Sousa Santos entre outros, se empenharam em chamar atenção para a concomitância e/ou correspondência entre o surgimento daquilo que conhecemos hoje por Ciências Humanas ou Sociais e o período de expansão imperialista e colonial europeia que se inicia na última década do século XV com a imposição de um sistema colonial ibérico, mas que, como insiste Dignolo (2003: 14-15), encontra sua manifestação mais acabada nos imperialismos britânico, francês e português, que caracterizaram o século XIX e se estenderam até meados do XX.

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia. A partir daí, tal concepção difundida por toda parte graças aos sistemas educacionais instituídos pelos europeus no mundo colonial. Mesmo nas regiões onde jamais se verificará a dominação europeia, os conhecimentos europeus, inclusive os aspectos da historiografia eurocêntrica, impõem-se por sua modernidade (CURTIN, 1980: 73-74).

Assim, o que pretendo discutir neste capítulo é a maneira como as relações de dominação e exploração em cujo contexto surgiram as chamadas Ciências Humanas na Europa condicionaram o surgimento e a trajetória desse conjunto de saberes. Busco também refletir acerca do papel desempenhado por estas ciências em legitimar esta organização hierárquica do mundo imposta pelo colonialismo, com a Europa no centro/topo ou ainda a manutenção da polarização maniqueísta entre Ocidente e o resto do mundo (West vs. Rest), estudada por Stuart Hall (1996).

Com estes objetivos em mente e buscando sistematizar os resultados dos estudos realizados aqui, este capítulo encontra-se dividido em três partes, tratando cada uma dos seguintes temas: o Orientalismo, a contribuição dos estudos decoloniais e as propostas epistemológicas de Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos.

Na primeira parte busco apresentar em linhas gerais o problema da colonialidade do conhecimento e como esse traço eurocêntrico ainda está presente nas universidades ainda hoje. Dediquei maior atenção, nessa primeira parte, ao campo da História e sua relação com a já referida dinâmica colonial de exploração e dominação, ou seja, busco identificar as maneiras pelas quais as ideias em voga na Europa à época de seu surgimento enquanto disciplina permitiram uma instrumentalização do discurso histórico no sentido de legitimar e ratificar o epistemicídio levado a cabo pela modernidade europeia e sua pretensão paradigmática a uma universalidade unívoca (SANTOS, 2007: 29).

Na segunda parte apresento um panorama geral do pensamento decolonial e seus desdobramentos, explorando alguns dos principais autores – sobretudo latinoamericanos – que têm se dedicado à temática da descolonização epistêmica.

Visando respeitar os limites em relação à extensão e profundidade esperadas de um trabalho como este, não tratarei aqui dos Estudos Subalternos indianos ou da corrente britânica dos Estudos Culturais, embora autores e conceitos dessas correntes sejam mencionados ao longo do trabalho e a despeito da imensa importância que intelectuais engajados nestes projetos tiveram no que tange aos progressos e conquistas em direção a uma descolonização do conhecimento.

Na terceira e última parte tentei selecionar as principais contribuições que os autores Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos possam dar para o cumprimento do objetivo desta monografia – a saber: a análise da colonialidade presente nos manuais didáticos para Ensino Médio no Brasil. Estes autores foram escolhidos para tal propósito por fundamentarem, respectivamente, a crítica a modernidade eurocêntrica com seus componentes racistas que serviram de base para o seu estabelecimento e globalização e as maneiras de identificar estes e outros componentes que servem para legitimar a exploração e dominação do sistema-mundo imperialista/occidentalocêntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2011: 15), além de apresentar alternativas disponíveis para exercer algum tipo de pressão contra-hegemônica sobre essas estruturas históricas desumanizantes.

Deste modo, espero poder sistematizar a partir da leitura desses autores um conjunto de problemas e métodos para abordar a questão da colonialidade nos manuais didáticos nos capítulos que se seguirão.

1.1. Orientalismo

O estabelecimento daquilo a que chamamos “modernidade” demarca um momento que se inicia com a formação, no início do século XVI, de redes comerciais cada vez mais amplas e que evolui para um quadro geral de imposição do poderio europeu em uma escala mundial. Esta mundialização do *modus vivendi* das principais potências europeias engendrou um esforço intelectual que respondesse, nos termos da cultura dominante, à questão de: por que a Europa, e não qualquer outra parte do mundo, foi capaz não apenas de empreender grandes navegações transoceânicas, mas de expandir seus domínios por todo o planeta?

Em seu ensaio *Braudel, Colonialism and the Rise of the West* (2002), Gloria Emeagwali mostra que com o desenvolvimento do capitalismo industrial no século XIX, a questão sobre a qual os intelectuais europeus passaram a se debruçar não mudou tanto de conteúdo: por que foi na Europa que o capitalismo pôde ter se desenvolvido com êxito, e não em qualquer outra parte do mundo? Em suma, um dos problemas centrais para a intelectualidade europeia moderna era responder ‘por que nós demos certo e eles não’.

Essa busca pela ‘especificidade’ europeia por um lado, e pelo conhecimento do ‘oriental exótico’ por outro, condicionam então o surgimento das ciências sociais na Europa moderna. Como veremos mais adiante, a institucionalização destas ciências, associada ao nascimento dos Estado-nação na Europa Ocidental, levaram a uma orientação teleológica e instrumentalizante de categorias conceituais como ‘Estado’, ‘nação’, ‘ciência’, ‘mercado’ entre vários outros, de modo a fundamentar epistemologicamente uma auto-afirmação impositiva da Europa como uma espécie de clímax civilizacional na História universal ao mesmo tempo elegendo a si própria como parâmetro para que se pudesse medir o nível de progresso das demais sociedades.

A manutenção desta crença na excepcionalidade europeia encontra lugar ainda hoje na produção de conhecimento na grande maioria das universidades do mundo e constitui, como observa Muryatan Barbosa um “problema ontológico recorrente, ainda não examinado como merece” e que se fundamenta principalmente na pretensão de uma superioridade socioeconômica (capitalismo), cultural (modernidade, cultura greco-romana) religiosa (judaico-cristã) e racial (“branca”) (BARBOSA, 2008: 48).

Seria desnecessário apontar para o caráter ‘viciado’ e falacioso de um projeto epistemológico que se pretenda fundamentar na construção de uma oposição simplista entre Europa e o resto do mundo, não fosse essa base que sustenta, ainda hoje, a maioria esmagadora do conhecimento produzido nas universidades em todo o mundo, especialmente naquelas de países que sofreram por séculos a dominação do sistema colonial e sofrem ainda hoje as suas consequências sociais, políticas, psicológicas e epistemológicas.

Edward Said (2007) reconhece esta produção autorreferenciada de conhecimento sobre o Outro que tem como ponto de partida o binarismo da distinção entre Ocidente e Oriente, em que cabe ao Ocidente definir o que caracteriza a si próprio e ao Outro. A esta forma de produção de conhecimento Said chamou ‘Orientalismo’.

Quando se empregam categorias como oriental e ocidental como ponto de partida e ponto final de análises, pesquisa, política pública [...], o resultado é geralmente polarizar a distinção – o oriental torna-se mais oriental e o ocidental mais ocidental – e limitar o encontro humano entre culturas, tradições e sociedades diferentes. Em suma, desde os primórdios da história moderna até o presente, o Orientalismo como uma forma de pensamento para lidar com o estrangeiro tem, de maneira previsível, exibido a muito lamentável tendência de qualquer conhecimento baseado nessas distinções rígidas como “Leste” e “Oeste”: canalizar o pensamento para dentro de um compartimento Oeste ou de um compartimento Leste. Como essa tendência está bem no meio da teoria, da prática e dos valores orientalistas encontrados no Oeste, o senso de poder ocidental sobre o Oriente é aceito como natural com o status de verdade científica (SAID, 2007: 81).

O Orientalismo de Said caracteriza, assim, um “modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do

mundo o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e dos conhecimentos que (re)cria.” (COSTA, 2006: 119). Para Said, a ideia de Oriente não se restringe necessariamente a representar um lugar, no sentido geográfico³, mas

[...] expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo em que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é nem quer ser (COSTA, 2006: 119).

Estas considerações apontam para a necessidade de discutir não o estatuto de verdade destas afirmações, mas o contexto, as condições que lhes permitem o surgimento e lhes garantem sustentação. Em suma: é necessário identificar quais os referenciais através dos quais estes discursos são produzidos e adquirem eficácia.

Se levarmos em conta que o Orientalismo estudado por Said constitui-se dentro do escopo das Ciências Humanas como uma disciplina, afirmando-se através do estatuto de ciência, com institutos de pesquisa dirigidos por especialistas em grandes centros universitários, perceberemos como é grave a situação.

Um texto que se propõe conter conhecimento sobre algo real, e que surge de circunstâncias semelhantes às que acabei de descrever, não é facilmente descartado. Atribui-se-lhe conhecimento. A autoridade de acadêmicos, instituições e governos pode ser-lhe acrescentada, circundando-o com um prestígio ainda maior que o garantido por seus sucessos práticos. Muito importante, esses textos podem criar não só conhecimento, mas também a própria realidade que parecem descrever (SAID, 2007: 142).

Assim, o Orientalismo cria e sustenta uma distinção fictícia, criada a partir de um discurso etnocêntrico para legitimar uma organização geopolítica.

Esse é o apogeu da convicção orientalista. Qualquer generalidade ganha foros de verdade; qualquer lista especulativa de atributos orientais acaba por se aplicar ao comportamento dos orientais no mundo real. Num lado, há ocidentais, e no outro, há árabes-orientais; os primeiros são (em nenhuma ordem particular) racionais, pacíficos, liberais, lógicos, capazes de manter

3 Apesar de constituir, como aponta Said, “um campo com uma ambição geográfica considerável” (2007: 86).

valores reais, sem suspeita natural; os últimos não são nada disso. De que visão coletiva e ainda assim particularizada do Oriente provêm essas afirmações? (SAID, 2007: 85)

Diversos autores sucederam Said no estudo sobre a produção, aplicação e assimilação deste conjunto de discursos auto-referenciados criados a partir do contato do europeu e este Outro, reduzindo este último a ideia de ‘não europeu’ e cercando-o de estereótipos subalternizantes. Ao conjunto destas representações sociais e o papel estruturante ocupado por elas nas sociedades coloniais, autores sobre os quais trato a seguir chamam ‘colonialidade’.

1.2. Colonialidade do saber

A crítica a esse modelo racista e eurocêntrico de racionalidade começa a ganhar força e projetar-se a nível internacional a partir da década de 1980, institucionalizando-se em diversas universidades, inicialmente nas indianas, norte-americanas e europeias e cada vez mais nas sul-americanas. Essa ascensão é geralmente atribuída ao sucesso da trajetória acadêmica de certos intelectuais do “Terceiro Mundo” nas academias europeias e estadunidenses nos anos 1980 e 1990 (BARBOSA, 2010: 57).

Nesse contexto destacam-se principalmente intelectuais indianos⁴, africanos⁵ e latino-americanos atuantes nos campos da crítica literária, antropologia, sociologia, estudos culturais, estudos subalternos e feministas.

Como foi dito no início, embora essas autoras e autores sejam por vezes citadas e a despeito de sua enorme contribuição para este debate, o presente trabalho se dedicará a discutir principalmente autores latino-americanos que têm se dedicado a investigar as relações entre colonialidade e conhecimento, não deixando de propor alternativas contra-hegemônicas a esta epistemologia eurocêntrica ainda hoje dominante, mais especificamente, intelectuais integrantes do assim chamado grupo “Modernidade/Colonialidade”.

4 Ranajit Guha, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Dipesh Chakrabarty entre outros.

5 Entre eles: Achille Mbembe, Elikia M'Bokolo, Valentin Mudimbe, Paulin Houtondji, Toyin Falola.

Trata-se de um conjunto de pesquisadores⁶ de diversas áreas que trabalham de forma colaborativa embora não constituam um grupo formal. Por meio da promoção de atividades acadêmicas conjuntas, atuam no sentido da construção de alternativas possíveis ao projeto de epistemologia e civilização da modernidade eurocêntrica (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 17).

Talvez uma das mais importantes contribuições feitas ao debate sobre a descolonização do conhecimento feitas pelo grupo Modernidade/Colonialidade sejam os conceitos de “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser”.

Interessa então definir o que está sendo chamado aqui de “colonialidade” e em que este conceito se difere da ideia de “colonialismo”, já que os conceitos mencionados acima – colonialidade do poder, do saber e do ser – justificam-se a partir dessa diferença.

O conceito de “colonialidade do poder”, proposto por Aníbal Quijano, constitui uma ferramenta útil para a compreensão da estrutura de dominação que subsiste e sobrevive à ruptura dos vínculos formais que instituem uma relação de exploração e dominação política/econômica das metrópoles sobre as colônias, permeando as sociedades que compartilham da assim chamada ‘herança colonial’ de modo a reproduzir socialmente hierarquias criadas pelo colonialismo (QUIJANO, 2005: 204).

Quijano observa que, ainda que a época dos sistemas formais de submissão política e exploração econômica características do período colonial tenham encontrado seu termo com os últimos movimentos de independência africanos e asiáticos nos anos 1970 e 1980, a colonialidade - entendida como um conjunto de mecanismos de subalternização das experiências e epistemologias periféricas dentro do sistema capitalista internacional - sobrevive como uma permanência histórica nas estruturas do cotidiano, na construção de mecanismos de subjetivação, imaginário e epistemologias dessas sociedades que compartilham dessa ‘herança colonial’ (CANDAU & OLIVEIRA, 2010:18).

Tal é a diferença estabelecida por Nelson Maldonado-Torres entre os conceitos “colonialismo” e “colonialidade”, referindo-se o primeiro à “relação política e

6 Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh.

econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império”. O segundo figura como um padrão de poder que emerge desta relação, mas que sobrevive ao seu fim manifestando-se, como observa o autor, “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007: 131).

É a isto que Walter Mignolo está se referindo quando argumenta que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada dela” (2005: 75). O projeto epistemológico e civilizacional da modernidade, fundado na tradição europeia e em pleno período de expansão colonial tem na colonialidade um de seus pilares de sustentação mais necessários. A colonialidade por seu turno, sustenta-se através da pretensão de universalidade e naturalidade do mundo moderno/europeu. A colonialidade e a modernidade são, como apontam Vera Candau e Luiz de Oliveira, as duas faces da mesma moeda (2010: 17). Em outras palavras: é necessário que se compreenda ‘modernidade’ e ‘colonialidade’ como fenômenos coemergentes e interdependentes.

Atentando ainda aos desdobramentos dessa colonialidade subjacente à modernidade, o que mais interessará no escopo da proposta apresentada neste trabalho serão as maneiras pelas quais a colonialidade do poder opera implicações simbólicas e subjetivas profundas nas mentes dos colonizados, influenciando sua maneira de lidar consigo mesmos e com o mundo em que vivem:

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. [...] Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder constituiu a subjetividade do colonizado (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 19).

Quijano (2005) extrai dessas implicações subjetivas da colonialidade do poder sobre a própria perspectiva cognitiva do colonizado, impostas pelo colonizador, a sua

noção de “colonialidade de saber”, ou seja, a supressão de todas as formas de produção de conhecimento, expressão cultural ou legado histórico não europeias (consideradas atrasadas, supersticiosas, não-universais, etc). Uma vez constituídos os binarismos entre o Ocidente – civilizado, adiantado, desenvolvido, com - e o resto - selvagem, atrasado, subdesenvolvido, ruim – estes estereótipos polarizantes passam a operar como ferramentas para pensar e analisar a realidade e a si próprio (COSTA, 2006: 119).

Este aspecto, que se poderia dizer mais ‘sutil’, da colonialidade aponta diretamente para o papel desempenhado pelo conceito de raça como mecanismo justificador que sustenta a estrutura que produz esse silenciamento. Aqui se observa, uma vez mais, o princípio auto-referenciado de produção de conhecimento característico do Orientalismo: a raça surge como uma ideia que justifica as violências perpetradas pelo colonizador, mas logo aparece como justificada pela observação do lugar de inferioridade criada dentro da própria dinâmica violenta dentro da qual a ideia surge.

Surge assim a noção de que manifesta-se aí uma espécie de “racismo epistemológico” (GROSFOGUEL, 2007: 33): a produção intelectual e cultural dos povos indígenas, africanos ou asiáticos não merece (ou melhor: não pode receber) nenhum crédito porque estão reduzidos a uma condição de primitivismo e irracionalidade advinda de seu pertencimento à outra raça (inferior).

A afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007: 35). Nesse sentido, as ciências humanas, legitimadas pelo Estado colonial, “cumpriram um papel fundamental na invenção do outro, através da criação da noção de progresso como uma linha temporal em que a Europa aparece como superior” (MIGNOLO, 2005: 72).

Foi graças à colonialidade que “a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos além de deserdar todas as epistemologias da periferia do Ocidente” (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 17).

Além das Filosofias da História, teorias sociais do século XIX, como o evolucionismo de Spencer e o positivismo de Comte, podem ser considerados

casos extremos deste provincialismo europeu, auto-declarado como universalista. Nestas perspectivas francamente eurocêntricas, as sociedades e os povos “pré-modernos” ou “arcaicos” deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental. Assim, pois, o passado destas sociedades deveria ser um exemplo inicial deste processo evolutivo (BARBOSA, 2008: 48).

Samir Amin define o eurocentrismo como uma ideologia baseada na crença generalizada no modelo de desenvolvimento europeu como uma fatalidade desejável para todas as sociedades e nações e que pode ter sua gênese observada no processo de estabelecimento do modo de produção capitalista como sistema mundial (AMIN, 1989: 148-151).

No lugar do termo ideologia, Quijano prefere uma conceituação do eurocentrismo como paradigma: uma estrutura mental que se reproduz, consciente e inconscientemente, como ferramenta para classificar o mundo e agir dentro dele sem no entanto ser questionada (QUIJANO, 2005: 221-228).

Neste trabalho, pensarei o eurocentrismo no seguimento daquilo que sugere Muryatan Barbosa: entendendo ambas as interpretações apresentadas acima - a de Amin e a de Quijano - como complementares. Dito isso, o eurocentrismo será entendido aqui como “ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade como modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental” (BARBOSA, 2008: 47) assim como das narrativas e estruturas explicativas criadas no âmbito de sua auto-afirmação enquanto projeto de modernidade.

1.3. Frantz Fanon e Boaventura Sousa Santos

Passarei agora a apresentar as principais contribuições - para os objetivos propostos para este trabalho - de Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos. Dois intelectuais que, a despeito de terem origens extremamente distintas, têm em comum a dedicação de um enorme esforço no sentido de oferecer uma resposta-resistência que possibilitassem não só um diagnóstico preciso dessas relações de dominação e exploração constituintes do mundo moderno ocidental eurocêntrico, mas que também

apontam uma práxis de emancipação intelectual e política através da crítica que fazem à colonialidade.⁷

Frantz Fanon parte da sua própria experiência – como caribenho, médico e negro, num mundo de brancos – para identificar e expor “para seus companheiros de miséria, os mecanismos psico-sociais que lhes mascaram as causas da sua opressão [...] e ajudá-los a libertarem-se dos complexos de que se tornaram vítimas por causa do colonialismo” (ZAHAR, 1989: 70).

Um dos temas centrais na obra de Fanon, e que serve de eixo para as reflexões desenvolvidas em suas duas principais obras, é o da alienação e como libertar-se dela nas condições da imposição da ordem colonial a qual estão submetidos aqueles para os quais escreve. Essa preocupação aparece, por exemplo, na carta que escreve ao Governador da Argélia pedindo demissão do cargo de médico-chefe do Hospital Psiquiátrico de Blida-Joinville:

A alienação mental é um dos meios pelo qual o homem perde a sua liberdade; e posso dizer que, ocupando o cargo de médico, avalei com assombro a amplitude da alienação dos habitantes deste país.

Se a psiquiatria é a técnica médica que se propõe a possibilitar ao homem não mais ser estranho ao seu meio, reservo-me o direito de afirmar que o Árabe, permanentemente alienado no seu país, vive num estado de despersonalização absoluta (FANON, 2011c: 734).

A alienação de que trata Fanon é o reconhecimento, por parte dos próprios oprimidos, da justificativa racial para a relação brutal de dominação imposta pelos colonizadores. Numa palavra: a internalização de uma inferioridade ontológica e irremovível em relação ao colonizador, marcada pela distinção racial. Para Fanon, este “complexo de inferioridade” é construído historicamente primeiro através da dominação econômica, depois pela interiorização – ou, para usar o termo de Fanon (2011a: 142), pela “epidermização” – destas estruturas de dominação.

7 É preciso frisar que nem um nem outro estão inseridos no campo dos estudos decoloniais, ainda que seus escritos possam apresentar-se como uma contribuição significativa e mesmo ter exercido considerável influência sobre o conjunto de intelectuais trabalhados anteriormente. Além disso, os autores não só não são contemporâneos como também têm origens bastante distintas dentro da própria estrutura colonial. Apesar destas diferenças tão significativas, o objetivo que busquei atingir através da aproximação destes autores foi, além de trazer suas contribuições específicas para este debate, encontrar um denominador comum que pudesse ser aplicado a análise que realizo no terceiro capítulo.

Ao analisar as sociedades coloniais, Fanon identifica um estado de indeterminação em que as categorias de análise marxista têm sua aplicação limitada, já que o que se impõe como categoria determinante de análise não é mais necessariamente a posição ocupada dentro de um processo de produção, mas a identificação com uma raça (ZAHAR, 1989: 66):

Nas colônias, a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é efeito: é-se rico porque branco, é-se branco porque rico... Não são as fábricas, as propriedades nem a conta no banco que caracterizam principalmente a “classe dirigente”. A espécie dirigente é, antes de mais, a que vem de fora, a que não se parece com os autóctones, “os outros” (FANON, 2011b: 455).

Assim, o racismo constitui-se não só como uma característica definidora da situação colonial – sancionando ideologicamente a divisão da sociedade entre “homens” e “indígenas” – mas também como um fator estabilizante do próprio sistema, na medida em que o colonizado vê a causa da sua opressão na sua própria inferioridade. Renate Zahar observa que “é tanto mais fácil ao preconceito racista negar ao indígena a qualidade de ‘homem’, quanto mais o sistema o privar de todos os meios materiais indispensáveis ao processo de individualização” (ZAHAR, 1989: 56-58).

O mundo colonial é organizado, então, segundo uma divisão dualista que opõe “homens” e “indígenas”, correspondendo estas categorias as de “brancos” e “negros”. Essa divisão funciona, guardadas as proporções, numa lógica hierárquica similar a divisão que Said percebe entre Ocidente e Oriente e que Boaventura de Sousa Santos (2010) identifica como uma “linha abissal”, ou seja, um conjunto de distinções “estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010: 23). Esta divisão se daria de modo tão radical que o “outro lado da linha” produzir-se-ia como uma inexistência “sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010: 23).

Mas Fanon vai além do marcador de cor para pensar a construção dessa dinâmica de dominação e exclusão radical. A branquitude – e, por conseguinte, a negritude –, para Fanon, é também significado através da língua e/ou costumes. Quando

se domina os significantes⁸ e se insere nos padrões da branquitude, afasta-se da negritude (dentro da lógica colonial) e aproxima-se da “humanidade”:

O colonizado é elevado acima do seu status de selvagem na proporção em que adota os padrões culturais da metrópole. Ele se torna branco na medida em que renuncia a sua negritude, sua selva. [...] O Negro nas Antilhas será proporcionalmente branco - ou seja, estará mais perto de ser um ser humano real - na razão direta do seu domínio da língua Francesa (FANON, 2011a: 21-22).

O ponto chave da argumentação de Fanon - e uma das faces mais perversas do processo descrito por ele - é que, assim como a relação entre colonialismo e colonialidade descrita por Quijano já apresentada aqui, essa inferiorização imposta pelo colonizador penetra nas formas de subjetivação do colonizado, perpetuando-se como um mecanismo autônomo de auto-inferiorização que, depois de instaurado, continua operando ainda que se remova a presença do colonizador (FANON, 2011b: 461).

Assim, toda a existência do colonizado passa a ser referenciada pelos padrões impostos pelo colonizador, nos quais este último ocupa a posição central. Não se trata então apenas da construção e imposição de uma inferioridade ontológica: trata-se de uma não existência. Só se pode ter a própria existência reconhecida na medida em que se insere no âmbito desse Ser europeu, branco e colonizador. Desta forma, “ao pretender fazer aceder o autóctone à dignidade de homem, [o sistema colonial] favorece as frustrações, os fenômenos de compensação e as perturbações psicossomáticas que são a expressão e o resultado da alienação colonial” (ZAHAR, 1989: 47-49).

Para Ramón Grosfoguel (2011), o conceito de racismo em Fanon nos permite conceber formas de racismo diversas, para além dos reducionismos de muitas definições. O racismo pode marcar-se por cor, etnicidade, língua, cultura ou religião (GROSFOGUEL, 2011: 98-99), assim como pela combinação desses marcadores. Na análise feita por Fanon, o racismo se dá sempre que encontramos a agência de um mecanismo de categorização hierárquica que nomeia humanos e não-humanos, ou ainda, o “Ser e o não-Ser”: aqueles sujeitos que estão localizados no lado superior da

8 A esse respeito ver: SEGATO, Rita. *Raça é Signo*. Brasília, 2005.

linha do humano vivem o que ele chama de “zona do Ser”, enquanto aqueles sujeitos que vivem no lado inferior da linha vivem na zona do não-Ser” (FANON, 2011b: 201).

A correspondência entre as categorias fanonianas de “zona do Ser”/“zona do não-Ser” e o conceito de “linha abissal” desenvolvido por Santos foi explorada por Grosfoguel em uma palestra dada em Barcelona no *IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*, publicada em forma de ensaio com o título *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Nas páginas que se seguem, busquei explorar os principais pontos da proposta epistemológica defendida por Santos e desenvolver esse diálogo proposto por Grosfoguel.

Em “Para renovar a teoria crítica”, publicado no Brasil em 2007, Santos faz uma síntese das reflexões que vem produzindo nos últimos dez anos. Neste livro, Santos faz uma defesa das ciências sociais como instrumento importante para compreender e intervir em nossas realidades, mas aponta a necessidade e a urgência de uma reforma epistemológica que crie as condições para que elas passem a fazer parte da solução e não do problema colocado pela questão do colonialismo (SANTOS, 2007: 25).

A crítica do intelectual português é direcionada ao tipo de racionalidade que estrutura o modelo hegemônico da modernidade. À essa racionalidade, seguindo uma terminologia cunhada por Leibniz, Santos chama de “racionalidade indolente” devido a sua insuficiência manifesta ao lidar com a diversidade de experiências do mundo possíveis e que estão fora de seus critérios de verdade/validade ainda que se pretenda universal (SANTOS, 2011: 42).

Essa razão indolente se manifestaria, principalmente, sob as formas que ele chamou de “razão metonímica” e “razão proléptica”: a primeira faz uma alusão à figura de linguagem que define o ato de tomar a parte pelo todo, e a segunda refere-se a uma figura literária comumente utilizada em romances, nos quais o narrador sugere que conhece o fim da história mas não vai contá-lo - a saber: a prolepse (SANTOS, 2007: 27-28).

Essas duas manifestações da razão indolente implicam formas específicas de experiências temporais. A primeira restringe e contrai o presente, a segunda alonga infinitamente um futuro imaginado como linear e previsível. (SANTOS, 2007:26).

A razão metonímica baseia-se na construção de uma totalidade dicotômica, dividindo a realidade em polos aparentemente simétricos, mas que na verdade escondem uma hierarquia: homem/mulher, norte/sul, cultura/natureza, branco/negro. Essa visão maniqueísta não permite pensar possibilidades de existência para além do simplismo dessas classificações (SANTOS, 2007: 27).

Para combater esse tipo de racionalidade, Santos propõe um procedimento transgressivo que ele chamou de “Sociologia das Ausências”, para tentar mostrar que “o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS 2007: 29).

A sociologia das ausências proposta por Santos busca identificar as maneiras pelas quais as ciências sociais produzem ativamente essas ausências através de seus discursos. Resumo aqui as cinco apontadas por ele como “as cinco monoculturas” (SANTOS, 2007):

1. A monocultura do saber e do rigor, segundo a qual o único saber rigoroso e válido é o científico.
2. A monocultura do tempo linear: ideia de que a história tem um sentido e uma direção específicas, estando os países mais desenvolvidos à frente de todos os outros.
3. A monocultura da naturalização das diferenças, encarando as hierarquias e sistemas de exploração e opressão como “dados” da natureza.
4. A monocultura da escala dominante, ou do universalismo/globalização, que internacionaliza a cultura hegemônica e provincializa as demais.
5. A monocultura do produtivismo capitalista, segundo a qual o crescimento econômico e a produtividade determinam o valor do trabalho humano ou da natureza, desprezando todo o resto.

Mas a riqueza do pensamento de Santos está no fato de que, além de elaborar uma ferramenta que ajude a identificar estes mecanismos de silenciamento que operam hoje dentro das ciências sociais, ele propõe uma forma de resistir a esse silenciamento e

de imprimir nos métodos usados por essas ciências, profundas mudanças epistemológicas que abram espaço para estas experiências outras, marginalizadas e subalternizadas.

Para cada monocultura apontada pela sociologia das ausências, Santos identifica uma forma de resistência correspondente, a que chama de “ecologias”: 1. Ecologia dos saberes 2. Ecologia de temporalidades 3. Ecologia do reconhecimento 4. Ecologia da trans escala 5. Ecologia das produtividades (SANTOS, 2007: 32-36)

A ecologia dos saberes consiste em admitir a validade de outras formas de conhecimento que não a ciência moderna. A ecologia de temporalidades busca pensar dinâmicas temporais não necessariamente lineares e criticar a visão teleológica do historicismo em que sociedades que existem simultaneamente não são necessariamente contemporâneas. A ecologia do reconhecimento propõe um trabalho de tradução que permita o diálogo entre experiências de mundo diferentes, questionando essencialismos fundacionistas e hierarquizantes. A ecologia da trans escala questiona a pretensa universalidade da modernidade capitalista ocidental localizando-a em seu contexto, reconhecendo-a como uma entre outras possibilidades de experiência igualmente válidas. Por fim, a ecologia das produtividades reconhece a impossibilidade de sustentação do sistema capitalista mundial que se projeta infinitamente para o futuro em um planeta com recursos limitados. A ecologia das produtividades chama a atenção para a necessidade de relações econômicas comunitárias e humanitárias que se adéquem às possibilidades oferecidas pelo ecossistema (SANTOS, 2007: 37).

Em seu esforço de procurar saídas para esta “razão indolente”, Santos propõe uma Sociologia das Emergências para combater a razão proléptica. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, ou seja, dilata as fronteiras do que é permitido pela razão indolente como possibilidade de existência, incluindo alternativas possíveis e já fora desses limites como emergência.

Os teóricos e as análises abordadas aqui apontam todos para a urgência e a necessidade da construção de uma epistemologia contra-hegemônica que dê conta de toda a experiência humana que permanece negada e subalternizada pela modernidade europeia. É tempo de perceber não só as insuficiências metodológicas mas também a violência subjacente a uma postura em relação à produção de conhecimento que se

pretenda “apenas descrever as coisas assim como elas realmente foram”. Quando a objetividade dessa realidade se constitui na desumanização de categorias inteiras de seres humanos cujas experiências são relegadas ao descarte, não é suficiente compreendê-la: é necessário intervir.

Rebelar-se contra o mito da objetividade e universalidade pretendidas pelas ciências modernas e reconhecer que tal pretensão fundamenta práticas desumanizantes torna-se, assim, um compromisso ético necessário a qualquer prática intelectual que se pretenda emancipatória.

2. Educação, ensino de História e colonialidade do saber

Neste capítulo faço um esforço em concatenar as reflexões teóricas elaboradas até aqui, aplicando-as ao âmbito da educação e preparando em alguma medida os meios hábeis que me permitirão lançar um olhar mais metódico ao material didático que me propus a analisar no terceiro e último capítulo.

Legislação, Educação e currículo são os temas trabalhados neste capítulo. Busquei aqui proceder uma investigação acerca das maneiras pelas quais as várias manifestações daquilo que chamamos, no seguimento do que foi proposto por Quijano, de colonialidade do poder, do saber e do ser, se relacionam e afetam as políticas públicas, currículos, seleção de conteúdos e a produção de manuais didáticos no Brasil.

As três seções em que este capítulo foi organizado tiveram por objetivo analisar, à luz do que foi estudado no capítulo anterior, a influência exercida pela colonialidade em níveis crescentes de especificidade.

A primeira seção traça um histórico da legislação brasileira relativa ao ensino de História Africana e apresenta os avanços obtidos desde a Constituinte de 1988 em relação aos problemas ligados à colonialidade do poder.

Na segunda parte, trato do papel do sistema educacional na manutenção de uma colonialidade do saber. Para tanto, me utilizo aqui das investigações realizadas conjuntamente por Marta Araújo e Silvia Rodríguez Maeso no âmbito da construção e manutenção de um discurso colonialista no currículo escolar em Portugal e a pesquisa realizada por Hélia Santos sobre a colonialidade presente nos currículos das próprias ex-colônias portuguesas.

A terceira e última parte é dedicada à uma apresentação do tema que é, na verdade, o tema central deste trabalho, que é o estudo da colonialidade reproduzida nos manuais didáticos brasileiros. Aqui são apresentados de maneira breve os estudos realizados por Anderson Oliva a partir dos quais são levantadas as questões que serão abordadas no capítulo seguinte.

O objetivo da investigação empreendida neste capítulo é buscar perceber de que maneira toda a estrutura do sistema educacional – da sua forma legal às aplicações cotidianas em sala de aula – contribui para a reprodução de discursos colonialistas, eurocêntricos e racistas, assim como refletir sobre as possibilidades e dificuldades em fazer com que este mesmo sistema seja usado para construir uma visão a partir de um outro eixo, objetivando aquilo que Catherine Walsh chamou de educação decolonial e intercultural.

2.1. Legislação e colonialidade do poder

Esta seção tem por objetivo apresentar um panorama geral da situação do ensino de história da África no Brasil. Assim, passo a abordar o tema sobre o qual me debruçarei neste trabalho de maneira mais específica. Começo este capítulo apresentando este panorama, e reconhecendo a importância destes avanços legais, devo aqui chamar a atenção para a própria necessidade de um esforço político conjunto específico e a longo prazo para que estas questões sejam sequer reconhecidas como questões sobre as quais devemos debater num âmbito jurídico ou educacional. É necessário pensar, antes de mais, o que isso nos diz sobre a nossa situação no que tange à colonialidade do poder, do saber e do ser. É preciso encarar a própria necessidade dos esforços e vitórias legais que listo a seguir como um diagnóstico do nosso próprio racismo que desempenha um papel estruturante na sociedade Brasileira.

Em 1988, como resultado das várias formas de pressão feita por parte dos movimentos negros, indígenas e quilombolas já há mais de um século no Brasil⁹, fica juridicamente reconhecida a pluralidade étnica da sociedade brasileira, bem como fica garantida, nos termos da lei, a obrigatoriedade do ensino das contribuições de diferentes etnias para a formação do povo brasileiro. Como afirma Silva Jr. (2000: 359), este foi um importante marco para concepção da nacionalidade brasileira e da participação da África em sua constituição.

9 Como exemplo destes movimentos e iniciativas podemos citar as Irmandades Negras, o Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra, que contribuíram de forma significativa para a formação dos movimentos negros contemporâneos.

Com a questão racial formalmente incorporada à constituição, as discussões sobre pertencimento étnico e afrodescendência se fortalecem nos anos que se seguem a aprovação do texto pela Assembleia Constituinte de 1988 e, principalmente nos anos 1990, o conceito de “raça” como categoria de análise social e política passa a figurar entre os temas mais discutidos no que se tratou da formulação de currículos escolares.

Quinze anos depois, a “antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira” (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 29) alcançaram mais uma vitória no campo da educação. Trata-se da Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Em 2008 é aprovada a lei que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos escolares. Contudo, embora estes sejam avanços significativos que apresentam grandes contribuições no que diz respeito a luta por uma educação decolonial, por outro lado eles põem em evidência alguns outros problemas.

O primeiro diz respeito a falta de preparo, dos profissionais da educação para tratar do tema, principalmente porque a maioria não teve acesso a materiais ou disciplinas específicas sobre História e Cultura africanas em sua formação. A este respeito, Mônica Lima chama a atenção para o fato de que, apesar de um crescente grupo de pesquisadores ter passado a se dedicar em realizar pesquisas sobre o continente africano em diversas áreas, tal mudança não encontrou a repercussão devida

nas universidades e, como consequência, o mesmo acaba por ocorrer nas escolas (LIMA, 2004: 85).

Não se trata, pois, de reproduzir um preconceito academicista e elitista em relação a formação dos professores, mas sim de reconhecer o descaso flagrante com a formação de docentes preparados para a Educação das Relações Étnico Raciais. Seria preciso, assim, que houvesse um empenho coletivo a um nível institucional, por parte das universidades, incluindo os estudantes de cursos de graduação em exigir a “inclusão efetiva desses assuntos nos currículos” dos cursos superiores, principalmente os de licenciatura (LIMA, 2004: 85-86).

O segundo, mas não menos grave, é o problema da falta de materiais adequados (hoje com enormes avanços em comparação com o período anterior à aprovação da lei) e do tipo de informação contida nos materiais disponíveis.

Ainda na direção dos “esquecimentos” e das ausências africanas nos currículos escolares e no ensino da História, a historiadora Mônica Lima nos lembra do próprio alerta realizado pela promulgação da Lei nº 10.639/03. Por que a obrigatoriedade legal para a inclusão de conteúdos da História da África nos currículos utilizados no Brasil? A resposta parece ser óbvia: o tema seria importante e teria sido por muitos anos negligenciado por programas, livros didáticos, professores e estudantes (OLIVA, 2008: 202-203)

Esta é uma dificuldade fácil de se constatar e difícil de ser superada, já que, como observa Oliva, “sobre a África e os africanos, foram depositadas, no imaginário social brasileiro, com exceções evidentes (mas não majoritárias), uma série de imagens negativas e estereótipos ao longo das últimas décadas” (OLIVA, 2009: 214). Além disso, o espaço reservado ao ensino de história da África, assim como a qualquer história que fuja ao cânone da história europeia, é ainda hoje nas universidades Brasileiras, quando existente, mínimo.

2.2. Educação e colonialidade do saber

Os sistemas educacionais instituídos e institucionalizados com o advento da Modernidade estão voltados, de modo geral, a cumprir um papel homogeneizador

crucial, como mostra Carolyn Boyd (2008), na construção de identidades nacionais que fundamentam e justificam historicamente a própria ideia de Estado-nação. A Educação pode ser entendida, desse modo, como um instrumento de produção e manutenção das identidades nacionais através do empreendimento de uma supressão sistemática das diferenças, subjetividades, Histórias e discursos dentro de um corpo político (o Estado-nação) visando a sua coesão. Como apontam Marta Araújo e Silvia Rodríguez Maeso, este projeto homogeneizador que caracteriza a nação moderna serviu, em última instância, para mascarar e legitimar a persistência de desigualdades sociais, políticas e econômicas (ARAÚJO & MAESO, 2010: 243). Um dos fatores largamente responsáveis por este mascaramento foi - e, em alguma medida ainda é -, segundo as autoras, a imposição de currículos nacionais que reproduzem representações eurocêntricas da história, silenciando as experiências históricas não-europeias e relegando-as a um papel periférico ou coadjuvante na constituição da modernidade.

Neste sentido, a investigação de Boyd sobre os pontos de intersecção existentes entre História, memória e política nos fornece uma pista do papel desempenhado pela disciplina histórica dentro deste quadro geral em que está inserida a Educação.

Nas sociedades modernas, a história como disciplina escolar é um importante vector da memória social, cuja função é fornecer aos futuros cidadãos um enquadramento do seu comportamento cívico. Através de símbolos e histórias, ou de mitos dominantes, o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais (BOYD, 2008: 137-138).

A Educação está assim indissociavelmente atrelada a um projeto de sociedade, estabelecendo comportamentos e visões de mundo desejáveis e homogêneas. A História contribui para este projeto na medida em que apresenta mitos, culturas e tradições locais, dando substância a uma narrativa com um cunho quase que invariavelmente nacional. Contudo, Hélia Santos chama atenção para a necessidade de, na medida em que a história de um país se cruza com a de vários povos e culturas, “analisar até que ponto essa história mantém uma versão excludente dos envolvidos nesses processos de longa interação desigual e opressora, continuando a silenciar as suas histórias e a sua versão da história” (SANTOS, 2005: 1). Constatando-se tal permanência, deve-se

atentar para o fato de que a Educação não apresenta mais apenas um tom nacional, mas um caráter *nacionalista* (SANTOS, 2005: 1).

Santos aponta para o papel desempenhado pelo sistema educacional neste processo para desmistificar a ideia de uma passividade em relação aos “centros” culturais hegemônicos do Norte (Europa e EUA). Para além da imposição cultural e epistêmica destes países, estes referenciais eurocêntricos e racistas não se reproduzem exclusivamente por meio de uma importação passiva, mas através de políticas educacionais fortemente eurocentradas e nacionalistas empreendidas pela grande maioria das sociedades ocidentais; uma Educação que, ao tratar de sociedades cujas experiências históricas não se possam resumir ao eixo teleológico da discursividade moderna, tem de recorrer a simplificações e estereótipos baseados em discursos desenvolvidos durante os séculos de colonialismo (SANTOS, 2005: 1).

Hélia Santos aponta ainda para a urgência da necessidade de descolonização do conhecimento que se torna evidente quando se observa, nos currículos de disciplinas como a História, um discurso majoritariamente “focado na versão ocidental da modernidade, e não a sua outra – a colonial” (SANTOS, 2005: 16).

A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos defende que “a violência exercida sobre povos na imposição dessa modernidade nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como uma missão civilizadora” (SANTOS, 2004: 7).

É por isso que, em vários países africanos, movimentos de libertação colonial se esforçaram pela formulação de uma outra Educação como forma de resistir ao “branqueamento” de sua própria história por meio dos discursos claramente assimilacionistas presentes na Educação de origem europeia. Eduardo Mondlane¹⁰, por exemplo, recorda que

[...] as escolas para africanos eram sobretudo agências difusoras da língua e cultura portuguesas [...] uma análise de conteúdo dos livros escolares mostra que a cultura portuguesa constitui o ponto central; a História e Geografia africanas são totalmente ignoradas. As matérias principais são a língua portuguesa, Geografia das descobertas e conquistas portuguesas, moral cristã, trabalhos manuais e agricultura (Mondlane, 1995: 56-58).

10 Fundador e primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Numa tentativa de responder à necessidade de formulação de uma estratégia pedagógica que atenda as exigências decolonização epistêmica, Catherine Walsh propõe uma educação com foco no que ela chama de interculturalidade, um pensamento crítico de fronteira formulado a partir do “Outro”, do Sul, do colonizado, que se posiciona a partir da diferença colonial.

[...] a interculturalidade não se reduz a um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas [constitui-se como] algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 27).

Com o conceito de interculturalidade, Walsh tenta chamar a atenção para a necessidade não de apenas incluir novos temas e objetos de estudo nos currículos tradicionais, mas de operar uma mudança estrutural nas metodologias pedagógicas de modo a questionar as próprias bases ideológicas que sustentam e legitimam uma ideia de Educação estruturada em torno do conceito de Estado-nação que, “sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização” (CANDAU & OLIVEIRA, 2010: 27) perpetuando a violência epistêmica sob a égide do multiculturalismo.

Assim, Walsh vê a pedagogia como um campo onde se expressam as lutas sociais, chamando atenção para o permanente conflito de interesses e posicionamentos implicados de maneira intrínseca e indissociável à prática docente.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose

para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2013: 29).

2.3. Manuais Didáticos

“Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil.”¹¹

Uma vez que os manuais didáticos estão entre os principais recursos pedagógicos utilizados na grande maioria das escolas brasileiras, figuram como um *curriculum de facto* (CRUZ, 2002), determinando quais conteúdos serão ensinados. Isso faz com que os manuais didáticos sejam “particularmente interessantes para a análise empírica da forma como o projecto da modernidade e os imaginários sociais são sustentados e recriados, reflectindo visões comuns sobre questões de poder e raça” (ARAÚJO & MAESO, 2010: 243). É a partir dos conteúdos presentes estes materiais que os alunos irão absorver as representações elaboradas pelos autores ou construir as suas próprias, de modo que não seria absurdo supor que

[...] se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em

11 OLIVA, 2003: 429

desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades (OLIVA, 2003: 442-443).

É por isso que este tipo de material se constitui como um objeto de pesquisa privilegiado para “analisar como se materializam os discursos públicos sobre o racial [...], se concretiza a institucionalização deste silêncio discursivo em torno de “raça” e “racismo” (ARAÚJO & MAESO, 2013: 154), e foi por isso que escolhi trabalhá-lo aqui.

Estas são questões que tocam diretamente no problema de saber: o que merece ser dito quando falamos sobre África? Quais são os critérios utilizados na escolha dos conteúdos referentes à história dos povos africanos?

Diante da imagem ainda presente no senso comum de uma África doente, selvagem, atrasada, faminta e destroçada pela violência de guerras civis, desesperada pela ajuda humanitária internacional, o primeiro esforço é, de modo geral, mostrar um outro lado: uma África de grandes civilizações, berço da humanidade, culturalmente rica, etc. - ou seja, um esforço de restituir o estatuto de civilidade e humanidade ao continente africano.

O impasse gerado por essa estratégia compensatória é o de se utilizarem referenciais europeus para afirmar a existência de

[...] elementos sofisticados e formas de organização avançadas, e que deveriam ser estudadas. Neste sentido, encontrar os grandes “impérios”, as grandes construções e as esplendorosas obras de arte tornou-se quase que uma obsessão. Porém, se a África era e é uma região de grande autonomia, capacidade criativa e de fecunda participação na História geral, não seria preciso eleger padrões europeus para sua afirmação (OLIVA, 2003: 449).

A justificativa mais comum para a utilização desses critérios é a impossibilidade de se incluir todas as formas de organização política e experiências históricas africanas no bojo da grande narrativa da História Geral, de modo que a seleção se dá com base nas categorias européias de “grandes reinos” ou “impérios” (OLIVA, 2003: 449)

Assim, embora haja já uma vasta bibliografia que discuta a inadequação destes conceitos para o caso africano, o desconhecimento dessa literatura faz com que as

antigas – mas ainda presentes – inclinações eurocêntricas ecoem na produção destes materiais didáticos.

Este projecto da modernidade é normalmente representado como um período e uma cultura bem delimitados por via de uma listagem (checklist) de termos como democracia, Estado-nação, cristianização, industrialização, urbanização e cidadania. Actualmente, fazem parte da nossa linguagem comum para distinguir uma sociedade moderna de uma não moderna um sistema de crença visto como moderno em contraposição a um não-moderno [...] conduzindo deste modo à naturalização de processos históricos e de relações políticas tais como o racismo, o colonialismo e a intervenção humanitária, por outro lado (ARAÚJO & MAESO, 2010: 241-242).

Não se trata aqui de atacar a validade do estudo de tais objetos históricos, que certamente contribuem para a construção de um novo conjunto de referenciais sobre África. Além do que, existem recomendações legais por parte do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, etc, que orientam a abordagem desses temas. Trata-se, sim, de rever o conjunto de “padrões, categorias ou modelos historiográficos eurocêntricos [usados] para afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a história da África possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas e que deveriam ser estudadas” (OLIVA, 2009: 223-224).

A expectativa em relação a inclusão da História da África nos manuais didáticos não é, é importante frisar, a de que todas as sociedades africanas precisem ser abordadas. No entanto, são necessários materiais que

[...] instrumentalizem os estudantes no “manejo” de certas categorias e concepções teóricas, o que permitirá uma abordagem equilibrada das temáticas africanas. É preciso que, em seus contatos com as fontes primárias ou com a literatura africanista, eles estejam em condições de filtrar e contextualizar as influências de cada época e de aplicar e diferenciar os conceitos e modelos comumente empregados pelos pesquisadores. Abordar a construção/ revisão das teorias racistas, evolucionistas e eurocêntricas elaboradas sobre os africanos e contextualizar o uso de certas nomenclaturas deveriam ser pontos comuns no tratamento da história da África (OLIVA, 2009: 228).

Cabe, portanto, questionar – como sugere Santos – até que ponto os conteúdos incluídos recentemente nos currículos escolares não mantêm uma “versão excludente dos envolvidos nesses processos de longa interação desigual e opressora, continuando a silenciar as suas histórias e a sua versão da história” (SANTOS, 2005: 1), se mantemos o mesmo tom paternalista, superior e assimilacionista dos currículos portugueses em África, criticados por Mondlane, submetendo essas culturas à condição de objeto da influência “universalista” do europeu, reproduzindo um projeto de educação e de sociedade que “parte de um pressuposto assimilacionista e etnocêntrico” (SANTOS, 2005: 29); ou seja: em que medida “o atual quadro do ensino da história da África possui algum poder de desconstrução ou reafirmação sobre os “mitos”, “notícias” e “ideias” que circulam diariamente sobre o continente” (OLIVA, 2009: 214).

3. Análise dos manuais didáticos

Os pontos abordados nos capítulos anteriores tiveram o objetivo de situar e delimitar as questões que serão tratadas neste capítulo. A partir do aporte teórico fornecido pelos autores aqui tratados, tentarei desenvolver uma análise de quatro coleções didáticas de História para Ensino Médio relacionadas no Guia Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 buscando reconhecer, quando existentes, a presença do eurocentrismo e da colonialidade característicos da epistemologia hegemônica conforme estes foram apresentados aqui.

As obras analisadas neste capítulo foram: “História: das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota, “História Global - Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim e “História Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior. Elas serão analisadas em três tópicos em que procurei observar o espaço dedicado especificamente à história do continente africano, quais conteúdos as autoras e autores julgaram importantes para ser tratados e a maneira como apresentam estes conteúdos e, por último, procuro observar como a África é tratada em capítulos que são dedicados a outros temas as que a mencionam de alguma forma. As versões utilizadas aqui – com exceção da coleção “Novo Olhar – História”, que me foi cedida pelo professor Anderson Ribeiro Oliva na versão em três volumes - foram as de volume único, que são as que têm comercialização permitida.

Nestes três tópicos que se seguem, busquei identificar a presença da colonialidade e critérios eurocêntricos de seleção e organização do conteúdo sobre África bem como na maneira de apresentá-lo a partir das reflexões dos autores explorados até aqui. Destas reflexões, retirei alguns pontos que serviram como eixos norteadores da análise que se segue.

Parto da observação feita por Fanon de que “o colonizado é elevado acima do seu status de selvagem na proporção em que adota os padrões culturais da metrópole” (FANON, 2011a: 21) para analisar em que medida os materiais escolhidos para análise reproduzem um discurso de assimilação/alienação tomando como universais ou objetivos conceitos e categorias formuladas num contexto europeu (para entender

estruturas sociais europeias) e não só aplicando-os sem nenhuma adaptação ou contextualização a realidades sociais africanas, mas utilizando-os como critério de escolha dos conteúdos. Busco assim perceber se o discurso presente no material didático promove a modernidade europeia como paradigma (social, cultural, epistemológico, etc).

A intenção de trazer aqui estas questões é perceber se os conteúdos relativos à África só são importantes ou dignos de nota na medida em que apresentam similaridades em relação às estruturas e modos de viver europeus. Julgo importante trazer aqui a contribuição feita por Fanon sobre a interiorização de uma inferioridade ontológica (imposta pelo Outro) em que só é possível ter sua existência reconhecida a partir de referenciais criados pelo Outro.

O segundo eixo consiste numa análise que se dá nos termos da investigação realizada por Said sobre o Orientalismo: a construção de uma identidade ocidental (normalidade, ciência, progresso) em contraste com uma alteridade oriental (exotismo, superstição, atraso). A ideia aqui é verificar em que medida os materiais escolhidos constroem/reproduzem um retrato enviesado e estereotipado dos africanos como pobres, doentes, primitivos ou exóticos de alguma forma.

Silenciamento: criação ativa de ausências. Aqui tentaremos perceber aquilo que *não* dizemos quando falamos sobre África; a maneira pela qual o livro didático reproduz um discurso de normatização do real de forma a descartar experiências históricas diversas da ocidental moderna. Em uma palavra: livro considera/inclui outras formas de saber e leva em conta outras formas de experiência temporal que não a da modernidade?

A minha hipótese inicial foi a de que o paradigma da modernidade europeia transparece, mesmo quando há um esforço por suprimi-lo, na própria seleção do conteúdo que os autores julgam digno de ser incorporado, na organização desse conteúdo (a forma como ele é incorporado ou não na grande narrativa) e, principalmente os conceitos usados para abordá-lo.

Este último capítulo servirá então para confrontar esta hipótese inicial de maneira sistemática com o material ao qual pude ter acesso e logo mais apresentar

algumas conclusões obtidas desse confronto do aparato teórico com as fontes disponíveis.

3.1. Qual o espaço para a história da África?

Este tópico apresenta os dados primários que, ainda que não sirvam para uma análise mais aprofundada e significativa sobre o tratamento dispensado ao continente africano nos manuais didáticos, apresenta já um contorno daquilo que será explorado nos tópicos seguintes.

Todas as coleções analisadas possuem um capítulo em que as autoras e autores se dedicam a apresentar conteúdos referentes à história africana exclusivamente. Além destes capítulos exclusivos, a África aparece também em três outras ocasiões que podem variar na forma de apresentação mas conservam uma estrutura análoga: Antigas civilizações (Egito e Kush junto com Mesopotâmia), Expansão marítima/conquistas coloniais, e Imperialismo (séc. XIX) ou independências (séc. XX), espaço dividido com países asiáticos.

Neste tópico, me ateno mais a forma como este conteúdo foi organizado dentro da estrutura geral do livro e menos ao texto ou conteúdo trabalhados, que serão melhor estudados no tópico seguinte. Busco aqui apenas apresentar um panorama geral do material que será trabalhado nos tópicos seguintes.

Na unidade sobre “Primeiras civilizações”, o sexto capítulo do livro de Gilberto Cotrim (2012), “África: Egito e Reino de Cuxe” dedica 13 páginas ao assunto. Nove para o primeiro e doze parágrafos para o segundo (grande parte dos quais são sobre as influências egípcias sobre a cultura cuxita), somando pouco mais de duas páginas, contendo imagens e mapas. Os outros três capítulos (5-Povos da Mesopotâmia, 7-Hebreus, Fenícios e Persas, 8- Povos da China e da Índia) da unidade trazem 10, 13 e 9 páginas para cada respectivamente. Na unidade seguinte (“Antiguidade Clássica”), gregos e romanos ocupam juntos 28 páginas.

Na sequência, temos a unidade 5, sobre “Bizâncio, islã e povos africanos” com um capítulo para cada. O que trata sobre “Povos Africanos” possui 10 páginas. Na

unidade sobre “Brasil Colônia” (8), doze páginas são para o capítulo 26 - “Escravidão e resistência”.

Passando para o livro de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota, “Mesopotâmia, Egito e Reino de Cuxe” dividem as 16 páginas do capítulo 4. Seis para os mesopotâmios, cinco para os egípcios e cinco para os cuxitas, terminando com um texto complementar sobre “A história da África e sua importância para o Brasil” retirado do livro “Um rio chamado Atlântico” escrito por Alberto da Costa e Silva.

Vale notar que o capítulo que se dedica exclusivamente à África (cap. 16 - A África dos grandes reinos e impérios) encontra-se em uma unidade chamada “As terras que os europeus conquistaram” (BECHO & MOTA, 2012: 201). O capítulo inteiro ocupa nove páginas. Com quase vinte páginas, Roma sozinha ocupa mais que o dobro deste espaço.

O capítulo 33, com nove páginas sobre “O imperialismo na África e na Ásia” traz sobre África apenas três parágrafos num box como “Texto complementar” sobre a “A resistência africana”.

Alfredo Boulos Júnior já dedica um capítulo inteiro (cap. 4) apenas para a “África antiga: Egito e Núbia”, com 18 páginas sobre o tema. Treze para o Egito, cinco para a Kush.

O capítulo 16, sobre “Formações políticas africanas” está incluído numa unidade chamada “Diversidade: o respeito à diferença”, juntamente com os capítulos que falam sobre os francos (cap. 12), o feudalismo (cap. 13), árabes e muçulmanos (cap. 15) e China medieval (cap. 17). 52 páginas são dedicadas à Idade Média europeia, 11 para a “civilização árabe-muçulmana” e 16 para a história chinesa. O capítulo sobre história África ocupa 15 páginas (a unidade seguinte chama-se “Nós e os outros: a questão do etnocentrismo”).

Na unidade VI sobre “Diversidade e pluralismo cultural”, o capítulo 23 trata sobre “Africanos no Brasil: dominação e resistência” em 11 páginas.

O último capítulo a tratar temáticas relacionadas a África no livro de Boulos Júnior é o 42 “Independências: África e Ásia”, com 14 páginas sendo quase todas sobre África, com a exceção de um pequeno comentário sobre Gandhi na Índia que ocupa pouco mais de uma página.

E por fim, o último livro a ser analisado nesse trabalho, “Novo Olhar - História”, escrito conjuntamente por Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Esta coleção traz no primeiro volume um capítulo sobre “Povos antigos da África” com 28 páginas em que tratam sobre Egito, Cuxe, Garamantes e Axum, apresentando o continente africano numa lógica similar aos capítulos sobre “Povos antigos da Ásia”, com 18 páginas e “Os povos da América”, com 16 páginas. O mesmo número de páginas que é destinado a tratar da história antiga de todo o continente africano é dado especificamente para “Os antigos gregos”. “Os antigos romanos” têm 22 páginas.

Mais adiante, no capítulo 12, temos mais 16 páginas para os “Reinos e impérios da África”. Neste capítulo os autores apresentam “os povos do Saara”, “os muçulmanos na África”, “o reino de Gana”, “o império do Mali” e “os reinos iorubás” (PELLEGRINI et al., 2011: 256-264).

No segundo volume há um capítulo sobre “A África e a chegada dos europeus” e no terceiro um sobre “Movimentos de independência na África”.

Embora este tipo de abordagem meramente quantitativa não ofereça informações necessariamente relevantes ou interessantes para aquele debate que me propus a realizar, a simples apresentação deste aspecto estrutural e material ainda bruto permite já entrever as linhas gerais daquilo que exploro nos tópicos que se seguem.

3.2. O que é importante dizer sobre África?

Esta pergunta pode ser respondida, em parte, ao se observar o que foi apresentado na seção anterior sobre a maneira como os conteúdos são organizados e como os manuais didáticos são estruturados. Nesta seção dedicarei uma atenção maior ao que estes autores julgaram importante dizer sobre África nestes capítulos em que trabalham exclusivamente o tema ou que abordam-no em alguma medida.

Dos livros analisados, o “História: das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Braick e Myrian Mota foi o único a não trazer um capítulo apenas sobre o que os outros autores chamaram de “África antiga” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 64), “Povos antigos da África” (PELLEGRINI et al., 2011: 72) ou “África: Egito e Reino de Cuxe” (COTRIM, 2012: 60), preferindo tratar Mesopotâmia, Egito e Cuxe num único capítulo. Apesar

disso, as autoras dedicam um espaço maior (5 páginas) a “Cuxe: o grande reino negro” (BRAICK & MOTA, 2012: 63) em comparação com os outros autores. No livro de Cotrim, o tema ocupa pouco mais de uma página; no de Pellegrini (et al.), duas páginas; no de Boulos Júnior, pouco mais de quatro.

Braick e Mota, assim como Cotrim, não chegam, no entanto, a mencionar o império Axum. Além do livro de Pellegrini (et al.), que tem uma página inteira sobre o tema, o único que menciona a existência dos axumitas é Boulos Júnior num parágrafo sobre “O fim do Reino de Kush” (2013: 77):

No ano de 330, o Reino de Kush foi conquistado por outro reino africano, denominado Axum, localizado no norte da atual Etiópia. Na época, a civilização axumita já havia aderido ao cristianismo, introduzido pelos romanos quando ocuparam o nordeste da África; isso explica por que a Etiópia é considerada o país cristão mais antigo da África subsaariana (BOULOS JÚNIOR, 2013: 77).

É digno de nota que a única informação que o autor achou relevante destacar sobre Axum foi o fato de eles terem “aderido ao cristianismo introduzido pelos romanos” e ser a Etiópia “o país cristão mais antigo da África subsaariana”.

Nesse ponto, talvez a coleção escrita por Pellegrini (et al) mereça aqui algum elogio. Sobre este assunto os autores escrevem apenas sobre as “diversas alianças comerciais estabelecidas entre seu [de Axum] soberano e representantes políticos do Império Romano” que, juntamente com o já “grande poderio comercial axumita” foram fatores que influenciaram na expansão e fortalecimento do reino. O texto tem ainda um tópico (que ocupa metade do espaço total dedicado ao tema) sobre “aspectos culturais dos axumitas”, no qual apresenta a língua gueze, arquitetura e tecnologia desenvolvidas na região. Um dos aspectos que podem ser criticados no texto dos autores é que, justamente ao apresentar os aspectos culturais de Axum, eles tratam quase que exclusivamente de influências externas exercidas pelos árabes, pelos romanos, pelos gregos, pelos hebreus e assim por diante, o que os autores justificam como sendo parte da “grande diversidade étnica e cultural” da região que apresentava um “intenso intercâmbio comercial” (PELLEGRINI et al., 2011: 85).

Este livro traz, ainda no capítulo sobre os “Povos antigos da África”, alguns outros assuntos deixados de lado pelos demais autores e autoras, quais sejam: tópicos sobre “O reino dos Garamantes” (2011: 84) e sobre a cultura berbere (2011: 86-87), além de uma seção introdutória apresentando o continente africano como um todo com seus diversos grupos humanos e biomas além de uma discussão sobre o termo “etnia” e sobre a integração entre as populações que habitavam “as regiões norte (África Mediterrânea) e sul (África Subsaariana)” a partir da introdução do camelo na região (2011: 74). Outro diferencial desta obra é trazer uma linha do tempo bastante detalhada apenas sobre a história africana de 3100 a.C. até 1000 d.C.

“A África dos grandes reinos e impérios” (BRAICK & MOTA, 2012: 215), “Reinos e impérios da África (PELLEGRINI, 2011: 255), “Povos da África” (COTRIM, 2012: 154), “Formações política africanas” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 259). Estes títulos nos informam diferentes sensibilidades em relação aos termos e/ou categorias conceituais apropriados para descrever os grupos humanos que se desenvolveram no continente Africano, pelo menos em princípio, porque no decorrer dos textos, todos os autores e autoras se utilizaram de categorias como “império”, “reino” ou “civilização” e incluíram em seus livros apenas as populações que se enquadrassem nelas.

O livro de Boulos Júnior é o único a trazer uma contextualização, em um box lateral, com a definição conceitual de “império” feita por Marina de Mello e Souza: “Unidade política que congrega várias outras unidades, que podem ser compostas por povos diferentes entre si que mantêm suas formas de governar locais, mas prestam obediência ao poder central, controlado pelo chefe de todos os chefes” (SOUZA apud BOULOS JÚNIOR, 2013: 261).

Boulos Júnior também é o único a se referir a estas estruturas políticas como “impérios”. Todos os outros autores e autoras falam em “reinos”. É interessante notar que os manicongo são chamados de “reis” no livro de Braick e Mota, mas apenas até a ascensão ao trono de D. Afonso I, que é descrito como “um dos maiores imperadores da região” em virtude de ter sido o “chefe político e espiritual da cristianização” do Congo (BRAICK & MOTA, 2012: 221). Além disso, elas falam sobre “O Reino de Gana,”, “O Reino do Mali”, “Os Reinos Iorubás”, “O Reino do Benin”, mas afirmam que “Por volta de 1550, o Reino do Mali perdeu a sua hegemonia ao ser derrotado e incorporado pelo

Império Songhai”, apesar Songhai constituir um “império” sensivelmente menor do que estes todos estes “reinos”, como se pode ver no mapa incluído na página imediatamente anterior a esta passagem (BRAICK & MOTA, 2012: 217-218). Isso revela uma inconsistência teórica na utilização destes termos ou, no mínimo, uma confusão conceitual e ausência de critérios.

Pellegrini (et al.) falam em “reino do Gana” e “império do Mali” mas não fica claro o critério utilizado para a classificação (2011: 261-262).

Apesar disso, os manuais de Braick e Mota e de Pellegrini (et al.) são os únicos a mencionarem o Benin em seus livros. Os demais autores falam apenas dos “reinos” ou “impérios” do Congo, do Mali e do Gana. Nem por isso as autoras do “História: das cavernas ao terceiro milênio” deixam de dedicar um parágrafo inteiro, dos quatro dedicados ao “Reino do Benin” sobre uma missão holandesa que teria comparado a região com Amsterdã (BRAICK & MOTA, 2012: 219).

Ao falar sobre os “Reinos Iorubás” (2012: 219) as autoras apresentam uma coletividade homogênea, ignorando ou desconsiderando que povos incluídos sob essa denominação apenas passaram a se auto-identificar como Iorubás a partir do século XVIII e que antes disso, se identificavam “de acordo com a origem de suas cidades ou pequenos reinos: Oyo, Ifé, Ijexá, Ketu, Ijebu” (OLIVA, 2003: 450).

Já Pellegrini (et al.) adotaram uma postura um pouco mais acertada ao chamarem atenção a essas especificidades: “os iorubás eram formados por povos diferentes e independentes entre si, mas que pertenciam a um grupo linguístico comum.” (PELLEGRINI et al., 2011: 264).

Sobre a cristianização do Congo, Braick e Mota destacam que “o catolicismo não pôs fim às tradições religiosas locais, do que resultou uma religião sincrética, própria dos congoleses” (BRAICK & MOTA, 2012 :221), mas silenciam sobre o papel desempenhado pelos portugueses na dissolução do Império. Dizem simplesmente que “as relações luso-congolesas estabelecidas no reinado de Afonso I entraram em lento, mas progressivo colapso, a partir da segunda metade do século XVI” (BRAICK & MOTA, 2012 :221).

Cotrim lembra que “essa adesão ao cristianismo ficou restrita à família do rei e às elites que o cercavam. A maioria da população permaneceu fiel aos cultos

tradicionais africanos” (COTRIM, 2012: 160) e não deixa de dizer que “os portugueses se aliaram aos inimigos dos congoleses (jagas). Ao longo de sucessivos combates, saquearam as cidades do Congo e, por fim, mataram o rei congolês em 1665” (COTRIM, 2012: 160)

Boulos Júnior parece ser o único a acreditar em uma conversão em bloco do Congo ao cristianismo: “no reinado de Afonso I (1507-1542), o Congo adotou o catolicismo como religião oficial, o nome da capital Mbanza Congo, foi mudado para São Salvador, e nela foram erguidas várias igrejas, com a ajuda de profissionais e de recursos portugueses” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 267).

Além dessa generalização simplista, Boulos Júnior parece não levar em conta os interesses do próprio mani Congo em relação a benefícios (comerciais, diplomáticos, militares, etc) que podia alcançar com a conversão ao cristianismo e a aproximação com os portugueses. Ele escreve apenas que “uma estratégia muito usada pelos europeus na África era estimular o conflito entre africanos e apoiar (com armas de fogo) um dos lados para obter vantagens” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 267), como se os africanos fossem uma população homogênea, e não tivesse conflitos de interesses entre grupos competidores e/ou em constante tensão. Como se os africanos fossem apenas passivos, ingênuos e facilmente manipuláveis pela fina astúcia do europeu.

O autor reproduz mais uma vez esse tipo de discurso no capítulo 23 “Africanos no Brasil: dominação e resistência” sobre a participação africana no tráfico humano: “no Reino do Ndongo (Ngola), Portugal repetiu o que já tinha feito no Congo: auxiliou na imposição de monarcas dóceis ligados aos interesses do tráfico atlântico” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 380).

Em compensação, Boulos Júnior é o único a explorar a contento a participação portuguesa no esfacelamento do Império do Congo ao reproduzir uma carta escrita por Afonso I ao rei de Portugal:

Dia a dia, os traficantes estão raptando nosso povo - crianças deste país, filhos de nobres e vassalos, até mesmo pessoas de nossa própria família. [...] Esta forma de corrupção e vício está tão difundida que nossa terra acha-se completamente despovoada. [...] É nosso desejo que este reino não seja um lugar de tráfico ou de transporte de escravos (BOULOS JÚNIOR, 2013: 268).

Boulos Júnior completa dizendo que:

O rei de Portugal, Dom João III, não respondeu à carta de Afonso I, embora nas correspondências anteriores o chamasse de “irmão”. O tráfico de escravizados se intensificou, atraindo novos comerciantes portugueses e enriquecendo os comerciantes europeus e os chefes congos que dele participavam. A partir de então as relações entre o Reino de Portugal e o do Congo foram se deteriorando e este começou a se desestruturar (BOULOS JÚNIOR, 2013: 268).

No livro de Pellegrini (et al.), os autores são os únicos a chamarem a atenção para os interesses dos africanos envolvidos nesse episódio, tratando o fato de uma maneira mais equânime em relação aos outros autores: “Essa conversão se deu em parte porque os congoleses perceberam a relação entre a fé católica e o poder que poderiam alcançar: os portugueses ajudaram o rei do Congo com apoio militar, o que fortalecia o poder nas mãos do mani Congo” (ARAÚJO, 2003 apud PELLEGRINI et al, 2011: 59). Nem por isso, os autores deixam de notar que

Apesar das vantagens que obtiveram ao se converterem ao catolicismo, em pouco tempo os chefes do Reino do Congo tiveram seu poder enfraquecido, principalmente devido ao comércio de escravos. Se logo após a chegada dos europeus esse comércio era controlado pelo mani Congo, em alguns anos passou a ser controlado pelos comerciantes portugueses, que desconsideraram as características políticas, sociais e culturais desse reino africano (PELLEGRINI et al, 2011: 59).

O livro de Gilberto Cotrim traz um capítulo sobre “Escravidão e resistência” (2012: 286) com um tópico em que apresenta o “tráfico negreiro” como “o perverso tráfico de vidas humanas” (2012: 287), trazendo um extenso trecho de um trabalho de Joseph Ki-Zerbo sobre o tema na página 289. No decorrer do capítulo o autor tem em algumas ocasiões o cuidado de falar em “indivíduos escravizados” e não em “escravos”, mas na grande maioria das vezes os termos utilizados são “escravos africanos” (2012: 287), ou uma alternância que denota uma equivalência entre “escravo” e “africano”, como acontece nas páginas 288 e 289.

Um ponto positivo do livro de Cotrim, pelo menos em relação ao de Boulos Júnior é trazer um tópico detalhando as diversas formas de resistência em três páginas

em que fala sobre “confrontação, boicote, sabotagem” (COTRIM, 2012: 293), enquanto o outro chama estas estratégias de “corpo mole” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 384).

3.3. Discursos em torno de África

Todos os livros analisados neste trabalho tratam da África com um capítulo para Egito e Kush ao tratar das primeiras civilizações (hebraica, suméria etc.), um sobre “Grandes reinos africanos”, algum tópico sobre escravidão e resistência no capítulo sobre Brasil Colônia e nos capítulos sobre imperialismo ou independências afro-asiáticas.

Para tratar direta e exclusivamente sobre África, é utilizado somente o capítulo sobre “Grandes reinos e civilizações”. Experiências históricas que se distanciem de alguma forma da ideia de “civilização” dos autores, seja ela qual for, quando são mencionados é mais como uma lista de curiosidades do que propriamente uma apresentação.

E mesmo as “grandes civilizações” africanas não escapam de ser descritas com um certo tom de espanto em relação ao exótico e ao pitoresco que constituem estas culturas Outras:

Enquanto no Egito o filho sucedia o pai, em Kush o rei era escolhido de modo *peculiar*. Inicialmente, os líderes das comunidades elegiam aquele que consideravam ser o mais preparado para exercer a realeza. Depois, lançando sementes ao cão, perguntavam se o deus da cidade concordava com a escolha e pelo desenho que se formava ficavam sabendo da resposta.” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 74).

Para quem o ritual de escolha do soberano Kush é peculiar? Como seria um rito normal?

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon lembra uma ocasião em que uma colega se aproximou, depois de uma palestra sobre poesia francesa feita por ele em Lyon, e num tom de caloroso elogio diz que ele domina o francês tão bem quanto qualquer branco. Na reflexão que passa a elaborar a partir deste episódio, Fanon percebe que o bom domínio da língua francesa lhe garantiu o título de cidadão honorário da cidadela da branquitude (FANON, 2011a: 87).

Considere-se, por exemplo, estas duas passagens extraídas de dois dos livros analisados:

Nessa época, Benin era maior e mais urbanizada que muitas cidades europeias (PELLEGRINI et al., 2011: 265).

Cem anos após o início da visita dos portugueses, uma missão holandesa comparou a região [Benin] com Amsterdã. (BRAICK & MOTA, 2012: 219)

É assombroso o desaviso com que reproduzimos esse tipo de discurso, como se esse Eu branco, burguês, cristão, ocidental, constituísse uma espécie de paradigma, de objetivo a ser alcançado. São frequentes nas introduções dos capítulos dedicados à história da África, contextualizações e ressalvas a respeito de como os historiadores viam a África como um continente “sem história” ou “fora da história”, de que os africanos estariam parados no tempo em algum momento do período Paleolítico e que era uma visão preconceituosa e desinformada de alguns intelectuais europeus que consideravam que a África não tinha história por não possuir escrita ou civilizações dignas de serem chamadas assim.

Contudo, ao se contentarem com simplesmente dar notícias da civilidade ou humanidade africanas, apresentando o comércio, os impérios, as grandes guerras que os assemelhavam de alguma forma ao que conhecemos na história tradicional europeia e eurocêntrica, os autores não abandonaram aquela ideia de história que excluía os africanos do seu campo de estudo. Ao falar apenas de “grandes impérios” e civilizações africanas, estamos ainda presos àquele mesmo padrão que apenas inclui na história estes grandes eventos, feitos e organizações políticas.

Sousa Santos aponta para os perigos de uma concepção de temporalidade que exclua experiências humanas contemporâneas do presente, não só transformando-as em um exemplar do humano do passado que se pode observar ao vivo, mas criando para estas pessoas um lugar de inexistência. É frequente observarmos nestes livros expressões como “níveis de desenvolvimento tecnológico” e outras expressões que denotem uma gradação ou escala evolutiva histórica. A própria linha temporal apresentada geralmente no primeiro capítulo destas coleções deixa transparecer essa ideia de que nós olhamos estas experiências do topo e que agora nós sabemos algo que eles não sabiam e temos tecnologias das quais eles, no passado, não dispunham.

A África do presente, quando não é apresentada como pertencente a estes passados, é resgatada deles através de uma tentativa de aproximação com este presente moderno ocidental internacionalizado industrial e tecnológico. A África faz parte do presente na medida em que mostra possuir estas características, estes critérios de existência.

Quando utilizamos conceitos europeus para falar sobre sociedades africanas não estamos superando os velhos preconceitos disciplinares que impediam a sua incorporação como campo de estudo até os anos 50-60. Isso não quer dizer que a África não tenha civilizações e que o estudo de grandes formações políticas na experiência histórica de diversas populações africanas não tenha grande interesse para a educação histórica no contexto brasileiro. Mas a nossa fixação por este tipo de critério nos apresenta um espelho epistêmico em direção ao qual temos nos recusado a olhar.

Resistimos a dar alguma importância e encarar com seriedade perguntas sobre quem colocou sobre os ombros do homem branco o fardo da missão civilizatória. Nos recusamos a pensar seriamente sobre esse “Eu” que julga, categoriza e nomeia o Outro. Em outras palavras: o ponto não é discutir se eles tiveram grandes civilizações ou não. O ponto é saber porque isso é um critério.

Talvez não enfrentemos estas questões porque sabemos que, se fazemos isso, é porque ainda estamos operando através das categorias e mitomas auto-referenciados identificados por Said como o próprio princípio do Orientalismo que sustenta a identidade social, política e intelectual do Ocidente. Temos vergonha de admitir que, se nós somos o progresso, o atual, o futuro, este outro é o primitivo, o atraso, o selvagem. E isso se traduz em âmbitos da nossa experiência coletiva que vão de políticas públicas em relação a demarcação de terras indígenas, a critérios para escolher parceiras/os sexuais.

Em sua unidade introdutória, chamada “O fazer história”, por exemplo, as autoras Braick e Mota desenvolvem uma reflexão sobre o que seria o “tempo histórico” apresentando a forma como as “sociedades tradicionais” surpreendentemente coexistem com a “sociedade atual”: “na mesma época, o século XXI, podem existir tempos históricos diferentes” (BRAICK & MOTA, 2012: 25).

Alguns parágrafos antes as autoras definem “tradição”: “reminiscência do passado que chegou até nós pela transmissão cultural dos mais velhos, pelas crenças religiosas, pelos ideais de grupo” (BRAICK & MOTA, 2012: 25). No final do texto, a “sociedade atual” é descrita como “modo de vida urbano e industrial, no qual nos inserimos em que a produção está voltada para o mercado e o lucro, as relações de trabalho predominantes são assalariadas e o cotidiano das pessoas se transforma continuamente com os avanços da ciência e da tecnologia”. Sociedades tradicionais: reminiscências do passado; sociedade atual: transformação contínua através dos avanços da ciência e da tecnologia.

Esta visão é também reproduzida no livro dos autores Pellegrini (et al.) que inclui um box chamado “o passado está presente: a força da tradição” em que destaca que “apesar da difusão, na África, do cristianismo e, posteriormente, do islamismo, as religiões tradicionais africanas continuam fortemente arraigadas na população” (PELLEGRINI et al, 2011: 260).

Ao apresentar o “império Cuxe”, os autores incluem um box chamado “enquanto isso” contrapondo os monumentos, jóias, e arte da grande Méroe com “os costumes tradicionais que ainda são praticados” entre os Khoi-san “caçadores e coletores” (PELLEGRINI et al, 2011: 260) no sul da África, como danças ritualísticas. Não se fala em danças ritualísticas egípcias, gregas, germânicas. Quando se fala sobre sociedades “tradicionais” é sempre como algo que *ainda* existe, como *reminiscência* improvável que continuam a existir pelo esforço de grupos e instituições *resistentes* à mudança e à novidade, ao futuro.

O futuro é concebido nesse discurso como uma radicalização daquilo no presente que representa nossos valores coletivos: urbanidade, tecnologia, policiamento, armas de destruição em massa, mercado financeiro. Já o pobre, o negro, o ribeirinho, analfabeto, velho, ignorante, faminto é passado. Um presente que não existe mais. Estes grupos figuram nos livros de humanidades como uma janela para olharmos para uma manifestação da experiência humana que já não existe mais.

Desta forma, legitima-se o argumento de que não haveria espaço para tratar de todas as experiências históricas no espaço limitado do manual didático. Como já mostrou Oliva, este não é o ponto:

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação.

Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos? Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles (OLIVA, 2010: 423-424).

Ao pensar em dar à África um espaço proporcional ao dado às minúcias da história militar europeia, por exemplo, pode-se fazer também o exercício contrário: e se o manual didático trouxesse um único capítulo para a “história da Europa”, o que julgaríamos importante ou significativo o suficiente para incluir? Perderíamos parágrafos inteiros ou incluiríamos boxes nos cantos das páginas mostrando como os europeus *também* são civilizados? Como eles também são humanos, como nós? Ou sobre tradições europeias que *ainda* existem?

Podemos pensar em porque, ao falar de universidades europeias, nenhum dos autores julgou necessário destacar que estas eram universidades cristãs, como as universidades do Mali eram islâmicas. Veja-se, por exemplo, como os autores Pellegrini (et al.) escrevem sobre as universidades europeias (num tópico inteiro dedicado especificamente ao assunto):

A função social e cultural das universidades:

Os centros universitários exerceram influência em vários setores da sociedade no final da Idade Média. Neles se formavam muitos dos profissionais que exerciam diversas funções nos estados, na Igreja e nas comunas. Nesse período, é possível observar uma estreita ligação entre a formação universitária e a ascensão social. As universidades também fizeram com que a figura do intelectual ganhasse força do Ocidente.

As universidades medievais tiveram um importante papel no desenvolvimento da cultura e do ensino no Ocidente. Vários textos de Aristóteles se disseminaram no Ocidente por serem muito utilizados nas universidades. Além disso, elas contribuíram para o desenvolvimento da ciência e do pensamento moderno. (PELEGRINI et al., 2011: 203)

Nenhuma palavra é dita neste livro sobre universidades africanas. Já Braick e Mota dizem que “Timbuctu era um dos principais polos de cultura do continente africano graças a vastas bibliotecas, madrasas (universidades islâmicas) e mesquitas.” (BRAICK & MOTA, 2012: 218), e essa é toda a informação oferecida sobre a importância dessas instituições. Boulos Júnior fala apenas em “escolas corânicas” (BOULOS JÚNIOR, 2013: 264) sem mais contextualizações ou comentários, ainda que madrassa seja a palavra árabe para qualquer tipo de instituição voltada para a educação de maneira geral, seja ela religiosa ou secular (RAHMAN, 2013).

Estes deslizes e incorreções são expressões deste Orientalismo, assimilação e criação ativa de ausências descritos no primeiro capítulo. São manifestações da nossa incapacidade disciplinar de uma abordagem menos estreita em relação a estas experiências que não cabem nos padrões tradicionais centrados na experiência européia. Veja-se o que o livro “História: das cavernas ao terceiro milênio” diz sobre as cosmologias africanas, por exemplo:

Cultos africanos:

O estudo das religiões africanas é dificultado pela variedade de ritos existentes no continente. Contudo, sabemos que o culto aos animais e a natureza fez parte de muitas manifestações religiosas. Certos povos acreditavam que os espíritos estavam nas pedras, nas montanhas, nos rios, nas árvores, nos trovões, no Sol e na Lua (BRAICK & MOTA, 2012: 222).

Diante da incapacidade de lidar com a diversidade das cosmologias africanas, e seu distanciamento em relação às religiões monoteístas abraâmicas, as autoras preferem apenas caracterizá-las como um subgrupo, algo menor, que não chega a ser uma religião mas que desempenha um papel parecido.

Ou chamar as formações políticas dos diversos povos identificados no mesmo livro apenas como “iorubás” de “mini Estados” (BRAICK & MOTA, 2012: 219). Para além de questionar a aplicabilidade da categoria mini Estado para a realidade histórica destas formações políticas, o ponto é que nenhum dos autores achou necessário explicitar que o Vaticano, por exemplo é um mini Estado.

Perde-se assim uma preciosa oportunidade, que é a de introduzir novas formas de organizar o mundo espiritualmente, no primeiro caso e politicamente, no segundo. Ao invés de explorar a riqueza destas experiências históricas diversas, prefere-se reduzi-las a um estágio menos desenvolvido dos critérios escolhidos para organizar o conteúdo à imagem da narrativa utilizada para a Europa: não chega a ser uma religião, é um culto. Não chegou a desenvolver-se completamente um Estado, era um mini Estado.

Considerações finais

Uma busca rápida no Google imagens com as palavras “human evolution” terá como um dos primeiros resultados a seguinte imagem:



Fonte: https://i.ytimg.com/vi/txtOIV_EEks/hqdefault.jpg

Esta imagem foi retirada de um documentário (disponível no YouTube pelo endereço: https://www.youtube.com/watch?v=txtOIV_EEks&ab_channel=Bluectist) chamado “The Science of Human Evolution”. Nele, como em vários outros pode-se observar uma forma de encarar os africanos como uma homogeneidade ainda não humana. No curta “Human face evolution in the last 6 million years” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eG_i4Cs7vwuc&ab_channel=NewsSatellite) vemos um rosto de um gorila se transformar em um rosto humano masculino europeu de meia idade em um minuto e 7 segundos, passando por negros e indígenas como um estágio da evolução anterior até chegar até esta forma final e perfeita, partindo da pele escura, passando por tons intermediários cada vez mais claros e terminando com o branco caucasiano.

Não há dúvidas de que é muito mais cômodo atribuir o racismo à ignorância de alguns poucos brutos aos quais faltou educação ou qualquer desculpa que se assemelhe.

Mas esse é um comodismo que não podemos mais nos dar ao luxo quando passamos a perceber a colonialidade e o racismo presentes na própria organização de instituições que são tidas, dentro desta mentalidade hierarquizante e elitista, como um reduto da erudição e da elite intelectual. Esse luxo de atribuir o racismo à falta de instrução é a ferramenta que nos permite não olhar para ele nestes ambientes ou em nós mesmos.

Me preocupei, no início deste trabalho, em trabalhar autores que apontassem urgência e a necessidade de uma reconstrução epistemológica a partir de referenciais não hegemônicos que desse conta de acessar toda uma vasta gama experiência humana possível, mas que permanece negada e subalternizada pelo discurso modernidade europeia que nós, como professores, ajudamos a (re)forçar para os alunos. Estes autores não estão presentes nas ementas de nenhuma disciplina que eu tenha pego até este semestre, que é o último.

A Universidade de Brasília, assim como as universidades brasileiras de modo geral, não tem uma preocupação, a nível institucional, em reconhecer e desconstruir a colonialidade fundante que a permeia.

Mesmo se nos arriscarmos na aposta de que a educação é um local privilegiado para trabalhar estas questões, quando olhamos para o ambiente universitário percebemos a ubiquidade da colonialidade do saber sendo impressa nas mentalidades de seus (mais de 40.000, no caso da UnB) alunos e alunas. Deve ser feito nesse ponto um elogio às professoras e professores que se esforçaram e se esforçam em mudar essa instituição colonial, racista, machista, capacitista e elitista que é a Universidade de Brasília e fazer da Universidade um local de mudança, e não de reprodução desse tipo de “tradição” (no sentido de velho e remanescente que se recusa a passar, como foi trabalhado acima, na página 47).

Há uma escolha política da qual qualquer um que trabalhe com educação em Ciências Humanas não pode se desvencilhar. É preciso perceber as violências envolvidas nesta escolha. É preciso reconhecer que o mito da objetividade e universalidade sobre o qual as ciências modernas se fundam autoriza, legitima, naturaliza práticas desumanizantes, excludentes e autoritárias. O não posicionamento em relação a estas questões faz do professor uma reatualização do missionário, do

catequista, que acredita levar a humanidade e a civilidade para o aimoré que não sabe tocar violino ou rezar o Pai Nosso em latim.

É importante que nos perguntemos, como professores e historiadores se, ao nos esforçarmos por historicizar a África, estamos dispostos também a abrir mão do nosso racismo epistêmico e colonialidade do saber, a alargar os nossos horizontes explicativos para incluir experiências novas, diferentes das que ruminamos diariamente por meio dos conteúdos tradicionais daquilo que é chamado nos currículos de “história geral”. Numa palavra: se estamos dispostos também a *africanizar a História*.

Referências

- AMIN, Samir. **El Eurocentrismo: crítica de una ideología**. Coyoacán: Siglo Veintiuno Editores editores, 1989.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. **Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História**. Estudos de Sociologia (vol. 15, nº 28), Araraquara, 2010. pp. 239-270.
- _____. **A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal”, e (pós-)colonialismo**. Educar em Revista (nº 47), Editora UFPR, Curitiba, 2013. pp. 145-171.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. (nº 1), 2008. pp. 46-66.
- _____. **A crítica pós-colonial no pensamento indiano contemporâneo**. Revista Afro-Ásia (nº 39), 2010. pp. 15-40.
- BITTENCOURT, Circe (org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In C. Bittencourt (org.), **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 69-90.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2013.
- BOYD, Carolyn P. **The politics of history and memory in democratic Spain**. The Annals of the American Academy of Political and Social Science (vol. 617, nº 1), Philadelphia, 2008. pp.133-148.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista (vol. 26, nº 1), 2010. pp. 15-40.
- COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial**. Revista de Ciências Sociais (vol. 21, nº 60), 2006. pp. 117-134.
- COTRIM, Gilberto. **História Global - Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CRUZ, B. C. **Don Juan and rebels under palm trees: depictions of latin americans in US history textbooks**. Critique of Anthropology (vol.22, nº3), Londres, 2002. pp. 323-342.

CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In.: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África** (vol. 1). São Paulo: UNESCO, 1980.

EMEAGWALI, Gloria. **Braudel, Colonialism and the Rise of the West**. Comparative Civilizations Review (nº. 47) Fall, 2002.

FANON, Frantz. **Peau Noire, Masques Blancs** (1952). In: FANON, Frantz. Oeuvres. Paris: La Découverte, 2011a.

_____. **Les Damnés de la Terre** (1961). In: FANON, Frantz. Oeuvres. Paris: La Découverte, 2011b.

_____. **Pour la Révolution Africaine** (1964). In: FANON, Frantz. Oeuvres. Paris: La Découverte, 2011c.

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Ciência e Cultura (vol. 59, nº 2), 2007. pp. 32-35.

_____. **La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología decolonial de Boaventura de Sousa Santos**. In: IV Trainging Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI). Barcelona: 2011.

_____. **Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality**. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World (vol. 1, nº 1), 2011. pp. 1-38

HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: HALL et al. (orgs.). **Modernity: introduction to the modern societies**. Oxford: Blackwell, 1996. pp. 185-227.

HEGEL, Friedrich G. **Filosofia da História**. Brasília: Ed. UnB, 2008.

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula**. Nossa História (ano 1, nº 4), 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. pp. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar por Moçambique**. Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: 1995.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos (ano 25, nº 3), 2003. pp. 421-461.

_____. História africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José R. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____. **Lições Sobre África. Abordagem da História Africana nos Livros Didáticos Brasileiros**. Revista de História, nº 161, 2009. pp. 213-244.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAHMAN, Shaikh Azizur. Madrassas in India attract Hindu students. Al Jazeera, 2013. Disponível em: <http://www.aljazeera.com/indepth/spotlight/indiaonline/2013/11/madrassas-india-attract-hindu-students-2013111814457229891.html> (acesso: 27/11/2016)

SAID, Edward W. **Orientalismo: Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-Moderno ao Pós-colonial. E para além de um “Outro”**. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004.

_____. **Renovar a crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Hélia. **A Colonialidade do Saber no Ensino da História: uma perspectiva pós-colonial**. O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/ FEUC/ FLUC, nº1, 2006.

SEGATO, Rita. **Raça é Signo**. Brasília, 2005.

SILVA JR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. In: GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir** (Tomo 1). Quito: Abya-Yala ediciones, 2013.

ZAHAR, Renate. **Colonialismo e alienação: contribuição para a teoria política de Frantz Fanon**. Lisboa: Ulmeiro, 1989.

Eu, Luiz Henrique Santos Brandão, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado **História, colonialidade e história da África no Ensino Médio – Uma análise de manuais didáticos de História inclusos no PNLD de 2015 para Ensino Médio** foi integralmente por mim redigido, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores.

Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico